

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie



Bakalářská práce

Klára Brousilová

**Specifika svědeckých výpovědí dětí v trestním řízení z pohledu
psychologie**

**Specifics of children's testimony from the point of view of
Psychology**

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Hedvika Boukalová, Ph.D.

Poděkování:

Největší poděkování patří vedoucí této práce PhDr. Hedvice Boukalové, Ph.D. za její obrovskou trpělivost, příjemný přístup a cenné připomínky, díky čemuž jsem měla neustále dostatek energie a odhodlání ke zlepšování této práce.

Ráda bych též poděkovala mé rodině, speciálně mému bratrovi Miloslavovi za pomoc při gramatické úpravě této práce a za podporu při celém studiu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2016

.....
Klára Brousilová

Abstrakt:

V předkládané bakalářské práci se snažím o představení specifik, kterým musí vyslýchající čelit, pokud roli svědka trestného činu zaujímá dítě do 15 let. V první kapitole jsem krátce pro účely této práce vyjasnila pojem dítě a výslech. Pak se již detailněji zaměřuji na stěžejní témata. Přípravou výslechu je míněno zabezpečení vhodného prostředí pro výslech, nastolení příjemné atmosféry a důkladné vysvětlení právního systému a práv. Druhou kapitolu jsem věnovala komunikačním dovednostem dětského svědka, kde v podkapitolách přibližuji například konverzační pravidla či motivaci ke lhaní u dětí. V nejrozsáhlejší kapitole o sugestibilitě seznamuji čtenáře s nejznámějšími sugestivními technikami, a to jejich definováním, příklady a upozorněním na jejich škodlivost.

Empirická část pak v návaznosti na poslední kapitolu teoretické části poskytuje můj návrh kvalitativního výzkumu, který si klade za cíl prozkoumat, zda je v České republice během výslechů dětských svědků využíváno sugestivních technik.

Klíčová slova:

dětská výpověď, výslech dětí, komunikace, lhaní, sugestibilita, sugestivní techniky

Abstrakt:

Presented bachelor thesis is mine attempt at highlighting particularities interrogator is confronted with when a role of witness is fulfilled by child up to 15 years of age. In the first chapter I briefly defined term child and interrogation for the purpose of this thesis. Then I specifically focus on core subjects. Preparation for interrogation is understood as arranging appropriate environment for conducting interrogation, setting pleasant atmosphere and proper explanation of legal system and laws. Second chapter is dedicated to communication skills of child witness; particular subsections describe for example conversation rules or child motivations behind lying. In the most extensive chapter regarding suggestibility reader is introduced to well-known suggestive techniques through their definitions, examples and notifications about their harmful effects.

The empirical part serves as follow-up to my last theoretical chapter and proposes qualitative research that would examine whether interrogations of child witnesses in Czech Republic exploit suggestive techniques.

Keywords:

children's testimony, interviewing of children, communication, lying, suggestibility, suggestive techniques

Obsah

ÚVOD.....	8
1. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSLECHU.....	10
1.1 DÍTĚ.....	10
1.2 VÝSLECH	10
1.2.1 Výslechové postupy.....	12
1.3 PŘÍPRAVA VÝSLECHU.....	14
1.3.1 Prostředí	14
1.3.2 Vysvětlení právního systému a důvodů výslechu	15
1.3.3 Poučení	16
1.3.4 Atmosféra.....	17
2. KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DĚTSKÉHO SVĚDKA.....	18
2.1 CO JE DÍTĚ SCHOPNÉ POPSAT.....	19
2.2 CHYBY NA STRANĚ VYSLÝCHAJÍCÍHO	20
2.3 KONVERZAČNÍ PRAVIDLA.....	22
2.4 LHANÍ	24
2.4.1 Lhaní o svých proviněních	24
2.4.2 Lži dětí o negativních skutečích druhé osoby	25
2.4.3 Shrnutí.....	26
3. SUGESTIBILITA	27
3.1 VERBÁLNÍ SIGNÁLY	28
3.1.1 Uzavřené, specifické a návodné otázky.....	28
3.1.2 Stereotypní indukce.....	30
3.1.3 Pozitivní nebo negativní následky.....	31
3.1.4 Vrstevnický tlak.....	31
3.2 NEVERBÁLNÍ SIGNÁLY	32
3.2.1 Panenky.....	33
3.2.2 Shrnutí.....	35
3.3 FALEŠNÉ VZPOMÍNKY	36
3.4 SUGESTIBILITA V ČASE	38
4. NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	41

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE PROJEKTU	41
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	42
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	43
4.4 METODY SBĚRU DAT	43
4.5 ANALÝZA DAT	45
4.6 DISKUZE.....	46
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50

Úvod

Dítě vystupující jako oběť nebo svědek v rámci trestního řízení není nijak ojedinělá situace. V některých případech, jako je například sexuální zneužívání, kdy ale nedojde přímo k znásilnění, je dítě jakožto oběť jediným člověkem, který může kriminalistům poskytnout důležité informace o konkrétní události.

V ideálním případě by dítě po vyzvání, aby svědčilo a popsalo předmětnou situaci, mělo vypovědět všechno, co ví, i s nejpřesnějšími detaily. Nicméně to ve většině případů není takto snadné. A proto by na řadu měli přijít odborníci, kteří mají dostatečný přehled o specifikách, se kterými se policisté mohou při vyslýchání dětských svědků potýkat, a také znalosti, které by v těchto případech vyšetřovatelům pomohly. Pokud se pracovníci policie budou domnívat, že děti jsou jen zmenšeninou dospělých, pak si velmi ztíží svou práci a pravděpodobně se připraví o řadu klíčových důkazů. Tak se mohou vědomě či nevědomě dopouštět tristních chyb, které mohou mít v krajním případě za následek potrestání nevinného člověka.

Já se v této práci pokusím čtenáře s důležitými specifiky seznámit. Svou pozornost zaměřuji na správnou přípravu výslechu, zvláštnosti dětské výpovědi z hlediska jeho komunikačních dovedností a v neposlední řadě na podoby sugestivních technik, které se do popředí vědeckého zkoumání zejména v USA dostaly kvůli jejich škodlivosti. U vybraných témat nabízím i příklady řešení nebo překlady návodů, jak dětem některé pojmy lépe vysvětlit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSLECHU

1.1 DÍTĚ

Protože je tato práce zaměřena na forenzní výslech **dětí**, je vhodné na začátku ustanovit, co je pod tímto pojmem míněno.

Práce s dítětem a jeho práva se odvíjí od jeho role, kterou v průběhu trestního řízení má. Vystupuje-li dítě v trestním řízení jako svědek, pak se jedná o (Gillernová, Boukalová a kol., 2006):

- **„Nezúčastněného“ svědka.** Dítě, které vidělo nebo slyšelo něco, co by mohlo významně pomoci při objasňování trestného činu.
- **Poškozeného svědka, tj. oběť.** Dítě, které bylo obětí násilí, týrání, sexuálního zneužití či znásilnění.

Já se v této práci budu držet terminologie klasické periodizace. Důvod je prostý – veškeré výzkumy a publikace, které zde budu popisovat, používaly přesně toto rozdělení dětského věku. Pro snadnější orientaci, tak bude klíčové následující:

- Dítě předškolního věku (3 – 6 let)
- Školní věk
 - Mladší (6 – 10 let)
 - Střední (10 – 12 let)
 - Starší (12 – 15 let)

Záměrně jsem vynechala věk mladší tří let. Stává se jen zřídka, že by se takové dítě dostalo do role svědka. Stejně tak není na tento vzorek zaměřena ani výzkumná pozornost (Marchant, 2013).

1.2 VÝSLECH

Forenzní výslech by mohl být snadno považován za nejdůležitější důkazní prostředek v jakémkoli řízení. Orgány činné v trestním řízení předpokládají, že svědek si celou událost uložil do paměti přesně a kdykoliv bude požádán, vypoví celou událost věrohodně, detailně, bez domněnek a subjektivního hodnocení. Kdykoliv se jakýkoliv člověk dostane do pozice vypovídajícího, může takovou událost považovat za velmi stresující, někdy dokonce až za traumatizující, což by mohlo vést ke zkreslení nebo zapomenutí některých vzpomínek. Právě

proto je velmi důležité mít na paměti nároky, které jsou kladeny jak na vyslýchajícího, tak na vyslýchaného. U dětí to platí samozřejmě také a trestní řád si je toho vědom. Proto za pozornost stojí §102, odst. 1-3, který upravuje výslech svědka mladšího osmnácti let.

Pro ošetření určitých faktorů je tu psychologie výslechu. Ta doplňuje právní rámec výslechu o psychologické poznatky a doporučení, jak porozumět prožívání a chování účastníků této náročné interakce. Tato podpora umožňuje vyslýchajícímu „*porozumět psychologickým zákonitostem prožívání a chování vyslýchaného a tyto – v souladu s trestněprávními zásadami a doporučeními kriminalistiky – využívat k regulaci výslechové interakce tak, aby bylo dosaženo cíle výslechu*“ (Spurný, 2003, s. 21). Stručný přehled problémů výslechové praxe, které pomáhá psychologie výslechu řešit, je možné nalézt ve Spurném (2003).

Celý proces je pro lepší orientaci rozdělen do několika fází (Gillernová, Boukalová a kol., 2006):

1. Příprava výslechu. Před samotným výslechem je důležité dobře se připravit na celou interakci. Získané informace a náhled do případu pomohou při samotném výslechu lépe se orientovat ve výpovědích a pokládané otázky povedou k zisku relevantních informací. Mezi klíčové informace patří především ty pomáhající vytvořit osobnostní profil vyslýchaného a načrtnout hrubý plán výslechu, který bude tyto informace odrážet svou délkou.

2. Úvodní stádium. Na úvod je nutné splnit procesní formality a náležitosti (ověření totožnosti svědka, poučení o jeho právech a povinnostech, atd.). Dále se zjišťuje vztah vyslýchaného k případu, popřípadě k celému výslechu. Jak již bylo zmíněno, cílem výslechu je získat pravdivé a úplné informace o skutku. Proto je výpověď svědka základním a nejčastějším důkazním prostředkem, jelikož šetřenou skutečnost vnímal, pozoroval, slyšel. Svědek je povinen vypovídat o tom, co je mu známo o trestném činu, o pachateli, o okolnostech důležitých pro trestní řízení (Spurný, 2003). Právě proto, aby policisté tyto cenné (pravdivé) informace o činu získali, je potřebné věnovat velkou pozornost prvnímu kontaktu mezi vyslýchaným – vyslýchajícím. Existuje několik typů vyslýchaných, které jsou rozděleny podle míry jejich spolupráce s vyšetřovatelem a míry pravdomluvnosti (Gillernová, Boukalová a kol., 2006). Dobře utvořené vzájemné vztahy mohou svědka nepochybně motivovat ke spolupráci a k vypovídání pravdivých informací. Vyšetřovatel by tak měl mít osvojené komunikační dovednosti, které následně zvyšují šance na získání potřebných údajů.

3. Monolog. V tuto chvíli je svědek vyzván k souvislému vyprávění o události. Pokud se drží případu a neodbíhá od tématu, neměl by být přerušován. Vyšetřovatel si v této fázi může

udělat hrubou představu o svědkově paměti, řečových schopnostech, emočním rozpoložení, ke které bude v následující fázi přihlížet.

4. Dialog. Příběh, který ve fázi monologu vyslychaná osoba sdělila, se pokusí vyšetřovatel otázkami doplnit, upřesnit a ověřit. Používají se otevřené, uzavřené, alternativní, kontrolní nebo testovací otázky. Vyšetřovatel by měl vědět, kdy je vhodné kterou použít a podpořit tak věrohodnost výpovědi. Například použití většího množství uzavřených otázek může vést u dětí k sugesci, o čemž se samozřejmě v následujících kapitolách zmíním.

1.2.1 Výslechové postupy

Na základě výzkumných závěrů zejména z oblasti vývojové psychologie byly vytvořeny manuály, které měly sjednotit postupy, jež vyslychající využívají při forenzních výsleších dětí. Na následujících řádcích představím ty nejznámější, které se v zahraničí nejhojněji používají.

Memorandum of Good Practice

Ray Bull a Diane Birch v roce 1992 vytvořili příručku „Memorandum of Good Practice“. Jde o odborný návod jak vést výslech s dětmi. Mezi hlavní doporučení Memoranda patří (Davies a Westcott, 1999):

- Výslech by se měl uskutečnit co nejdříve po ohlášení trestného činu.
- Výslech by měl probíhat v neformální místnosti s vyslychajícím speciálně vyškoleným pro práci s dětmi.
- Dětem by měl být dán co největší prostor k samostatnému popsání dané události, a to ještě předtím než se začnou pokládat specifické otázky.
- Dotazování by mělo být rozděleno do fází, které eliminují návodné otázky a do popředí staví ty otevřené.
- Výslech by neměl trvat déle než jednu hodinu.

Podle Memoranda je výslech rozčleněn do 4 fází. V první fázi dochází k navázání vztahu (angl. Establishing Rapport). Vyslychající s dítětem hovoří o neutrálních tématech, snaží se navodit příjemnou atmosféru. V této fázi se také vysvětlují konverzační pravidla (angl. Ground Rules). Ve druhé fázi by mělo dítě svými slovy popsat danou událost. Během vyprávění nesmí být přerušováno, je však dobré osvojit si techniky aktivního naslouchání, aby dítě vědělo, že je mu skutečně nasloucháno. Poté, co je dokončena volná výpověď, doporučuje se zopakovat konverzační pravidla a následně přejít k dotazování. To je vhodné započít otevřenými otázkami

a postupně je specifikovat. Po vyčerpání všech otázek se výslech ukončuje shrnutím důležitých částí rozhovoru. Dítě by mělo být pochváleno za jeho výkon během výslechu. Pokud jeví známky stresu nebo úzkosti, je třeba s ním okamžitě pracovat a poskytnout dítěti psychickou podporu (“Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on interviewing victims and witnesses, and guidance on using special measures”, 2011).

NICHHD protokol

The National Institute of Child Health and Human Development, Michael Lamb a jeho kolegové vyvinuli NICHHD protokol, který je přeložen do 16 jazyků a je volně ke stažení na webových stránkách.

Tento protokol se zaměřuje především na sexuálně zneužívané děti. Je tvořen 11 fázemi, které jsou v návodu explicitně formulovány. První fáze začíná „*Ahoj, jmenuji se _____ a jsem policista.*“, čtvrtá fáze poté „*Když se teď lépe známe, pojďme si popovídat o tom, proč jsi dnes tady.*“, a kupříkladu desátou fází charakterizuje věta „*Dnes jsi mi toho sdělil/a hodně, chci ti tedy poděkovat za tvoji pomoc.*“.

Struktura a prvky jsou podobné jako v Memorandu, z rozsahu však musí být patrné, že došlo k určitému obohacení. Jedním z elementů je například „návik epizodické paměti“, při kterém dítě popisuje neutrální události, jako jsou narozeniny, Velikonoce nebo včerejší den. Autoři mysleli i na možnou únavu dítěte, proto je strukturován tak, že šestou fází tvoří přestávka. Na konci výslechu se stejně jako v jeho počátcích doporučuje hovořit o neutrálních tématech. Dítě tak nebude odcházet smutné či vystrašené.

Návod je strukturně velice hutný, ale zároveň poskytuje možnost volby mezi alternativními způsoby vedení rozhovorů. Výzkumy ukazují, že jeho použití a situační uzpůsobování zvyšuje kvalitu zjištěných informací a výsledků obecně. Zdá se tak účinnější než Memorandum of Good Practice (Lamb, 2008).

Forensic Interviewing Protocol

V roce 1998 vytvořila Debra Poole protokol FIP, který měl zdokonalit výslechy v případech sexuálního zneužívání dětí. Protokol popisuje zásady vedení výslechu, například absenci uniformy či zbraně, respektování osobního prostoru dítěte, omezení fyzického kontaktu. Nedoporučuje se dítěti něco slibovat nebo vyjadřovat subjektivní domněnky o jeho pocitech. Jednotlivé fáze se příliš neliší od výše zmíněných protokolů (“FORENSIC INTERVIEWING PROTOCOL”, 2011).

Manuál je však určitým způsobem ojedinelý, upozorňuje totiž na specifika práce s předškolními dětmi, bilingválními dětmi nebo dětmi s vývojovými vadami.

1.3 PŘÍPRAVA VÝSLECHU

Výslech dětských svědků má logicky svá specifika. Pokud jsou si vyšetřovatelé těchto specifik vědomi a jsou ochotni s nimi pracovat, může jim to průběh výslechu velmi usnadnit. V opačném případě je téměř nevyhnutelné, že se vyskytnou některé či vícero překážek, které bude nutné během procesu překonávat. Takové překážky, pokud výslech zcela nezhroutí, přinejmenším zamezí v přístupu k detailnějším informacím. V této kapitole se budu blíže věnovat přípravě vhodného prostředí pro výslech, poučení dítěte o jeho právech a povinnostech, adekvátnímu vysvětlení záměru výslechu nebo navození vlídné atmosféry. V další kapitole se pak zaměřím na komunikační dovednosti dětí.

1.3.1 Prostředí

Výslech dětských svědků probíhá nejčastěji ve speciálních výslechových místnostech, které jsou přímo vybaveny pro tyto účely. Na jejich budování se v České republice podílí expertní skupina, která plní funkci poradního orgánu.

Bylo prokázáno, že místnost vybavená hračkami, nábytkem a doplňky odpovídající věku dětských svědků snižuje stres a úzkost dětí a zároveň zvyšuje motivaci dětí, povzbuzuje spolupráci, pozornost a komunikativnost. Děti ve věku 8 – 10 let mající popsat aktivitu, které byly součástí, měly signifikantně vyšší tlukot srdce v místnosti, která naplňovala znaky soudní síně, než děti v soukromé útulné místnosti. Vyšší tlukot srdce dětí je vykládán autorkami jako vyšší pociťovaná míra stresu (Nathanson a Saywitz, 2003). Přesto by ale vyslyšející měl dbát na to, aby místnost nebyla předměty přeplněná. Množství podnětů může dítě zahltnout a rozptylovat jeho pozornost.

V trestním řádu § 102, odst. 1 je řečeno, že „*může-li to přispět k správnému provedení výslechu, mohou být přibráni i rodiče*“. Dále pokud se projednávaný skutek netýká rodičů, jejich přítomnost nemusí být na škodu. Někteří autoři se přesto přiklání k doporučení, aby výslech probíhal bez rodičů nebo jiných blízkých osob. Jejich přítomnost totiž může dítě omezovat ve vyprávění intimních detailů, jelikož pociťují strach nebo stud. Starší studie poukázaly na neochotu dětí vypovídat o trestních skutcích dospělých či vrstevníků, pokud je přítomen rodič, prarodič nebo sourozenec. K nim se častokrát obracely pro souhlas s odpověďmi na otázky (Saywitz, Camparo, Romanoff, 2010).

Existuje několik možností, jak dětem usnadnit izolaci od jejich nejbližších. Některým dětem může stačit ujištění, že rodiče budou hned vedle v čekací místnosti. Za předpokladu, že stále odmítají jít sami do místnosti s vyslyšajícím, rozhodně není vhodné je nutit a vést násilím. Goldstein (2016) nabízí užít postup, v němž nejdříve vyslyšající přijde do čekárny, kde začne s úvodním rozhovorem až do doby, kdy je dítě ochotné odejít s ním do výslechové místnosti. Pokud tento postup nefunguje, rodič může jít dovnitř s nimi a ve chvíli, kdy se dítě cítí komfortně, se omluví a odejde například na toaletu.

1.3.2 Vysvětlení právního systému a důvodů výsledku

Znalost dětí o právním systému je omezená, ale roste s věkem. Přiznání se k neznalosti zase s věkem klesá (Saywitz, Jaenicke a Camparo, 1990). Děti nerozumí průběhu vyšetřování, důvodům výsledku, jejich roli v trestním řízení, následkům jejich odpovědí ani práci právníků či soudců. Tato přirozená neznalost pak může stát za nedorozuměními, úzkostí, sebeobviňováním, nerealistickými přesvědčeními nebo strachem z otevřené komunikace. Práce vyslyšajícího tak má spočívat i v tom, že dítěti vyvrátí irelevantní domněnky, vysvětlí mu všechny nejasnosti a odpoví mu věcně a přesně na jeho otázky. Některé děti mají například dojem, že soudce je vševědoucí a přirovnávají ho ke knězovi nebo čarodějovi kvůli jeho dlouhému rouchu. V tomto případě je pak vhodné upozornit, že soudce vševědoucí není. Naopak potřebuje vyslechnout všechny názory, nechat si předložit všechny důkazy, tím porozumí oběma stranám, a teprve na základě toho vyřkne rozhodnutí, které by mělo být spravedlivé a mělo by ochránit všechny zúčastněné (Saywitz, Camparo, Romanoff, 2010).

Důvod, proč lpět na důsledném vysvětlení jednotlivých principů řízení, tkví především v následné úlevě a spolupráci dětí. Quas, Wallin, Horwitz, Davis a Lyon (2009) se zeptali 4 – 15 letých týraných dětí po jejich návštěvě soudu, jak chápou jeho význam. Zároveň zkoumali i jejich dojmy z osobní zkušenosti. Děti, které více rozuměly celému procesu, byly během vlastního výsledku méně ve stresu oproti dětem, které funkcím soudu nerozuměly.

Vyslyšající musí taktéž dítěti vysvětlit, co je náplní jeho práce. Pokud totiž psycholog představí svou práci slovy „*Snažím se vyřešit problémy tvé rodiny tak, že ji lépe poznám a na základě toho navrhnou řešení, které bude vhodné pro vás všechny*“, dítě z toho může vyvodit, že na jeho názoru záleží. Na otevřené otázky typu „*A teď bych se chtěla dozvědět něco o tobě*“, nebo „*Řekni mi, co je pro tebe důležité, co je důležité pro lidi v tvém životě*“ pak bude odpovídat mnohem zodpovědněji.

1.3.3 Poučení

Nejenže má mít dítě představu o práci soudce, psychologa nebo o významu výsledku, zároveň by také mělo znát svá práva a povinnosti. Určitě nesmí dojít k zatajení práva o odmítnutí výpovědi proti svým příbuzným. Přesto je dobré dítěti sdělit, že mu nesmí být ubližováno. Pokud se tak stalo či děje, bylo by dobré, aby se dítě svěřilo a dotyčný člověk mohl být potrestán, čímž je mu zabráněno v dalším ubližování. Vyslýchající se může znovu vrátit k předchozímu popisu soudce coby člověka, který potřebuje ke svému spravedlivému rozhodnutí všechny důkazy. Za předpokladu že je nemá, není v jeho moci ochránit všechny účastníky řízení.

V této fázi rovněž dochází k ověřování, zda dítě rozumí pojmům „pravda“ a „lež“. Svědek musí podle zákona vždy mluvit pouze pravdu, a proto by se měl vyslýchající ujistit, že dítě rozumí, co je v takovém případě pravdou míněno. Lze využít například následujícího schématu (Dickinson, Brubacher, Poole, 2015):

„Je dnes velmi důležité, abys mi říkal/a pravdu. Nejdřív se ale musím ujistit, že vůbec víš, co to ta ‚pravda‘ je. Takže já teď sedím na židli. Je to pravda? [Čekáme na odpověď] Přesně tak. Takže to, že sedím teď na židli je pravda. Ty teď skáčeš po jedné noze, je to pravda nebo lež? [Čekáme na odpověď] Přesně tak. Ty teď také sedíš. Takže to, že skáčeš po jedné noze je lež. Vidím, že už chápeš co je pravda a co lež. Je opravdu velmi důležité, abys mi dnes říkal/a pravdu. Budeš mi říkat pravdu?“

Tyto ověřovací techniky spadají do tzv. konverzačních pravidel, kterým se budu detailněji věnovat v rámci druhé kapitoly.

Při posuzování věrohodnosti dětské výpovědi je důležité znát proces získávání informací. Proto je v současné době pravděpodobné, že průběh výsledku bude nahráván formou zvukového záznamu nebo videozáznamu. Jde též o způsob splnění povinnosti, kterou mají vyšetřovatelé uvedenou v trestním řádu, tedy provádět výslech tak, aby v dalším řízení už nebylo třeba jej opakovat. O tomto faktu musíme svědka informovat. V dítěti tato skutečnost může vzbudit strach, obavy a uzavřenost. Z toho důvodu by mu měl vyslýchající vysvětlit, že se jedná o ochranu. Dítě už nebude muset všechny své zážitky znovu vypovídat a bude ochráněno před nepříjemnostmi, které by z opakování tohoto procesu mohly vyvstat. Zároveň se i upozorní na osoby, které danou nahrávku uvidí.

1.3.4 Atmosféra

Během rozhovoru by mělo vyslýchající straně záležet na vytvoření příjemné atmosféry. Základem je nechat dítě svobodně vypovědět všechno, co mu připadá důležité, následně vše shrnout vlastními slovy a ujistit se, že bylo vše správně pochopeno. Do parafrází nelze vnášet vlastní názory, komentovat ani jiným způsobem znehodnocovat výpověď. Pokud děti cítí, že mohou říct cokoliv **pravdivého**, aniž by za to byly někým odsuzovány nebo se na ně kdokoliv zlobil, pak jsou schopné vypovídat otevřeně a upřímně.

Příjemnou atmosféru může vyslýchající podpořit neverbální komunikací, například udržováním očního kontaktu, úsměvem, příjemným tónem řeči, uvolněným držením těla nebo pochválením. Pochvalou je zde míněn popis vlastní spokojenosti nad tím, že dítě poslouchá, mluví k věci a nezlobí. Naopak není vhodné slibovat dárky, sladkosti nebo nadhodnocovat kvality dítěte, které z rozhovoru nelze vysledovat. Velkou roli hraje i oblečení - oblek s kravatou může na dítě působit odtaziť a formálně. Příliš okatě odhaluje postavení obou zúčastněných a dítě se nemusí v takové situaci cítit dobře.

Argumentaci lze podpořit experimentem, v jehož první fázi bylo zmapováno, jak děti ve věku 8 – 10 let hodnotí usmívající se nebo nervózní vyšetřovatele. Usmívající se vyslýchající skórovali mnohem výše u vlastností jako je přátelskost, nápomocnost a upřímnost. Naopak nervózní vyslýchající skórovali výše v negativních vlastnostech (nudný, přísný, stresující). Týden poté měly stejně staré děti vypovídat o kurzu zpěvu, kterého se zúčastnily, a to vyšetřovateli, který naplňoval buď pozitivní či negativní vlastnosti. Výsledky byly silně sugestivní, přesto děti s pozitivně naladěným a nápomocným vyslýchajícím dokázaly těmto sugescím odolávat, vypovídaly mnohem přesněji a přiznávaly i neznalost. Naopak děti u nepříjemného vyslýchajícího souhlasily i s detaily, které se nezakládaly na pravdě, například že byly při kurzu osahávány (Almerigona, Ost, Akehurst a Fluck, 2008).

Goldstein (2016) ve své knize popisuje, že při prolomení ledů nejdříve začne představením sebe, zmíní pár detailů ze svého života, například ukáže fotografie svých dětí. Také navrhne, aby ho dítě oslovovalo „Dr. Mark“, ale zároveň vysvětlí, že není doktor, který píchá injekce, čímž si dítě okamžitě získá. Pro zajímavost najde nějaké podobnosti na sobě a dítěti, například brýle nebo stejnou barvu trička. Této počáteční představovací fázi je věnován velký prostor, autor si je totiž vědom bariér, které mohou vzniknout v případech, kdy je s dítětem okamžitě započnut rozhovor o vážných tématech.

2. KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI DĚTSKÉHO SVĚDKA

To, jakým způsobem dítě svoji výpověď sděluje, záleží na jeho komunikačních dovednostech. Vývojová psychologie situuje první slůvka dítěte zhruba okolo prvního roku jeho života. Od té doby začíná rychlý nárůst slovní zásoby, tzv. naming explosion. To, že dítě zná spoustu slov, však ještě neznamená, že jim plně rozumí a umí je správně používat. Nesmí se také zapomínat na přirozené šišlání a žvatlání u předškolních dětí, popřípadě na narušené komunikační schopnosti jako dyslalie, dysartrie, rotacismus nebo sigmatismus, což problematizuje porozumění.

Každý věk má svá specifika a komunikační dovednosti se stále vyvíjejí. Walker (1999) ve své knize vytvořila několik doporučení týkající se specifík dětské komunikace, které je dobré mít na paměti při vyslýchání předškolních a školních dětí.

Předškolní věk

1. Děti berou všechny pokyny doslovně. Když je dítě například vyzváno, aby přečetlo „oční test“ u lékaře, skutečně se snaží danou směsku písmen přečíst.
2. Děti nejsou schopné abstraktního uvažování.
3. Vnímání a dělení událostí dospělého se liší od vnímání a dělení událostí u dětí. Pokud se řeší osahávání a položí se dítěti dotaz, zda zažilo už něco „podobného“, nemusí hned vědět, že se vyslýchající například ptá na slovní obtěžování, znásilnění, apod.
4. Ne všechny děti v tomto věku dokáží určit čas, svou výšku, váhu, atd.
5. Děti potřebují pojmy definovat co nejjednodušším způsobem. Například: „Matka“ je „ta, co se o tebe stará“.
6. Děti v tomto věku zcela správně nerozumí pojmům jako on, ona, ono, tamto, támhle. Pokud se mluví o obchodě, z otázky „A stalo se *tam* ještě něco?“ ne úplně snadno rozpoznají, že se opětovně ptáme na obchod.
7. Na vylučovací otázky mohou děti odpovědět jednoduše „ano“. Například: „Byl tam pes nebo kočka?“ - „Ano“.
8. Děti nejsou schopné soustředění na více než jeden aspekt situace. Po otázce je nutné vyčkat na odpověď, než se v dotazování pokračuje. Dítě se může snadno ztratit a množství impulzů ho buď začne nudit, nebo přestane dávat pozor.
9. Děti považují dospělé za pravdomluvné a neomylné.

Mladší školní věk

1. Děti mají stále problém s abstraktními výrazy.
2. Děti mají problém zpracovat složitá souvětí a otázky.
3. U dětí existuje možnost zmatení dvojitou negací.
4. Děti stále neorganizují zážitky a jejich popisy stejně jako dospělí.
5. Děti nechápou ironii nebo sarkasmus.
6. Děti stále ještě mohou věřit, že dospělí jsou pravdomluvní a neomylní.

Starší školní věk / adolescence

1. Náctiletí mohou, ale nemusí získat podobné narativní dovednosti jako dospělí.
2. Náctiletí nechápou koncept historicity, tedy času, který jim předcházel. Spíše žijí teď a tady.
3. Dvojitá negace dělá i náctiletým značné problémy.
4. Náctiletí mohou být zmateni metaforami, vtípky nebo idiomy.
5. V dlouhých komplexních souvětích se náctiletí ztrácejí.
6. Náctiletí se neptají, pokud něčemu nerozumí.

2.1 CO JE DÍTĚ SCHOPNÉ POPSAT

Analýza forenzních rozhovorů 299 dětí ve věku od 3 do 6 let, u kterých bylo podezření na sexuální zneužití, ukazuje, že i malé děti mají dostatečné schopnosti popsat událost podobně efektivně jako děti starší. I ti zcela nejmladší svědci dokázali udržet pozornost během celého výslechu a zodpověděli téměř všechny otázky, aniž by jevíli známky únavy (v průměru se jednalo o 84 otázek). Pozorovatelé konstatovali, že všechny děti byly schopné pochopit význam dotazů a odpovídaly k věci. Poněvadž se jednalo o reálné výsledky a vyšetřovatelé neznali přesné skutečnosti, zaměřili se autoři studie právě na komunikační a narativní dovednosti dětí než na přesnost sdělení (Hershkowitz, Lamb, Orbach, Katz a Horowitz, 2012).

Malé děti jsou schopné popsat především to, co se v dané chvíli dělo. Jelikož se učí používat jazyk skrze popis svých aktivit, logicky se pak na takové aktivity více zaměřují. Oproti dospělým ale nevěnují moc pozornosti vzhledu pachatele. Problémy u jeho popisu mohou nastat v nesprávném odhadu výšky, váhy a věku. Samotná dětská výška může působit velké problémy při posuzování jiného člověka, protože děti samotné nevědí, kolik měří a obecně se v metrických soustavách dostatečně neorientují (Kask a Bull, 2009).

Děti taktéž neovládají počty a vyslýchající se nemohou spoléhat na přesné informace o tom, kolikrát se určitá událost přihodila. Určení času se nejčastěji vyučuje až na základní škole, proto předškolní děti pravděpodobně nebudou vědět, v kolik hodin se projednávaná věc stala. Tento problém ale lze snadno eliminovat, pokud se vyslýchající ptají například na seriál či film, který běžel v tu chvíli v televizi. Ten pak dohledají v televizním programu. Dále pokud se probírají události z března roku 2000, bude lepší ukotvit datum do období jarních prázdnin (Saywitz a Camparo, 1998).

2.2 CHYBY NA STRANĚ VYSLÝCHAJÍCÍHO

Mezi jeden ze základních problémů, který lze vysledovat u výsledku v rámci trestního řízení, se řadí způsob, při kterém vyslýchající formuluje pro dítě nesrozumitelné otázky. Děti občas mohou používat slova nebo formulace vět, které pochytily od dospělých. Nemusí nutně rozumět jejich významu, ale chtějí je používat, aby vypadaly jednoduše řečeno více dospěle. Ve vyslýchajících tím tak budí dojem, že je možno užívat příliš dlouhých a složitých souvětí, odborných termínů, latinských výrazů, že mohou klást důraz na abstraktní uvažování a další formulace, které jsou zmíněny v předchozí podkapitole.

Děti se obecně snaží odpovídat na všechny otázky, i když jsou pro ně nesrozumitelné. To může následně vést vyslýchající k chybné interpretaci. Pokud je na děti během výsledku vyvíjen nátlak, mohou své výpovědi opravovat, vynechávat nebo komolit některé pasáže. To samozřejmě není chyba na straně dětí, ale spíše chyba samotných vyslýchajících. Někdy ale jde o přirozeně se vyskytující tendence ke svědeckým zkreslením. Znovu je tedy nutné zopakovat, že by měla před samotným výsledkem nejdříve proběhnout seznamovací část. Při ní nejen, že se svědek uvolní a vyslýchající si s ním vybuduje pozitivní vztah, zároveň se při správném pozorování zjistí, na jaké úrovni jsou svědkovy vyjadřovací schopnosti. Pokud dítě odpovídá jen větami o v průměru čtyřech slovech, měl by i vyslýchající používat kratší věty (Saywitz a Camparo, 1998).

Při výsledku dětí se doporučuje (Saywitz, Camparo a Romanoff, 2010):

- používat krátká a jednoduchá větná spojení, nepoužívat dlouhá složitá souvětí, dvojité negace, vztažné věty a podmiňovací způsob;
- používat jména osob a konkrétní názvy míst, vyhnout se zájmenům (jeho, ona, tam,...);

- nepoužívat žargon a nejasné pojmenování (př.: takové věci), vyhnout se předložkám, příslovcím;
- právní termíny používat co nejméně, pro malé děti je například „slyšení tím, co se dělá ušima a stání tím, co se dělá nohama.“

Perry, et al. (1995) realizovali rozsáhlý výzkum se 120 žáky a studenty ve věkovém spektru od 5 – 19 let. Hlavním úkolem bylo zjistit, jak respondenti rozumí otázkám, které se při běžném výslechu pokládají dětem i dospělým. Všem pustili videonahrávku o dívce Katie, která si stavěla věž z kostek, a chlapci Samovi, který jí věž rozbil, protože byl ten den podrážděný. Po zhlédnutí videa dostali dotazovaní jednu sadu otázek („Právníckou“ nebo „Zjednodušenou“) podle toho, do které skupiny byli přiděleni. Sada „právnícká“ obsahovala pět forem komplexních otázek, které orgány činné v trestním řízení během výslechu často užívají. Tyto formy jsou odvozeny od následujících lingvistických prvků:

1. **Negativa.** Věty, obsahující negativní tvar slovesa (v angličtině „not“). Př.: Sam shodil Katiny kostky, nebo ne?
2. **Dvojitý zápor.** Věty, které obsahují dvojitou negaci. Př.: Sam neřekl, že není podrážděný?
3. **Vícero možností.** Věty, které jsou složené ze dvou otázek, kdy na každou je jiná odpověď. Př.: Na konci videa, Sam byl naštvaný a Katie byla šťastná?
4. **Specifické/složité vyjádření.** Věty, které zahrnují právníckou terminologii. Př.: Měl ve vyličeném incidentu pachatel tyrkysové odění?
5. **Komplexní syntax.** Věty, které jsou svou strukturou velmi složité. Př.: Kostky spadly v době před nebo potom co se dívka rozbřečela?

Respondenti měli za úkol nejprve otázky přečíst nahlas, následně ohodnotit, jak každé jednotlivé otázce rozumí, a to zmáčknutím tlačítka s příslušnou barvou (červená – nerozumím, zelená – rozumím, žlutá – rozumím, ale nevím jak odpovědět). Poté měli na danou otázku odpovědět opět zmáčknutím tlačítka. Výsledky tohoto výzkumu prokázaly, že pokud jsou výroky komplexní, respondenti jim nerozumí a odpoví na ně nesprávně, a to napříč věkovými skupinami. Dále se ukázalo, že měl-li respondent problémy už s přečtením nějaké otázky, odpověď na ní pak byla obvykle nepřesná. I předškolní děti dokázaly zodpovědět „Zjednodušené“ otázky stejně správně jako jejich starší spoluúčastníci (Perry, et al., 1995).

Z podobných výzkumů tedy vyplývá, že by vyšetřovatel měl co nejvíce zjednodušovat své otázky, a to nejenom při výslechu dětí. Jinak si nemůže být jistý, že mu bude svědek

vypovídat „pravdu, celou pravdu a nic víc než pravdu“. Je dobré, aby měl vždy na paměti známý fakt: Děti se snaží být co nejvíce nápomocné, a proto odpovídají způsobem, který by měl co nejvíce potěšit vyšetřovatele. Pokud dítě otázce nerozumí, nerado přiznává svoji neznalost ve chvíli, kdy jsou testovány jeho vědomosti. Proto odpovídá tak, jak se domnívá, že se od něj očekává (Cordón, Saetermoe a Goodman, 2005).

2.3 KONVERZAČNÍ PRAVIDLA

Existuje domněnka, že základní konverzační pravidla (v angl. ground rules) mohou zvýšit přesnost vypovězených informací v případech, kdy jsou dítěti správně představena a vysvětlena (Dickinson, Brubacher a Poole, 2015). Jak již bylo zmíněno v podkapitole o výslechových postupech, mnoho protokolů konverzační pravidla obsahuje a doporučuje jejich využívání při výsleších. Oprávněností tohoto předpokladu se již dříve zabývala řada výzkumů.

Stručně se jedná o tato konverzační pravidla:

1. **Nehádej (Don't Guess).** Toto pravidlo dítěti dovoluje přiznat svou neznalost a nenutí ho vymýšlet si alternativní odpovědi. Pokud se ho například zeptám, jaké je jméno mého psa, jeho odpověď by měla znít „Nevím“, jelikož tuto skutečnost nemůže vědět.
2. **Řekni mi, pokud něčemu nerozumíš (Tell me when you don't understand).** V případě, že se vyslýchající zeptá složitě či pomocí nesrozumitelného pojmu, toto pravidlo dítěti dovoluje požádat si o vysvětlení.
3. **Řekni mi, pokud bych se spletla (Tell me when I say something wrong).** Pokud se vyslýchajícímu stane, že se spletě nebo přerekne, dítě by se nemělo bát ho opravit.
4. **Pravda nebo nepravda (True or not true).** Při stanovování tohoto pravidla ověříme, zda dítě ví, co je to pravda.
5. **Pravda nebo lež (True or a lie).** Při stanovování tohoto pravidla definujeme, co to znamená, když někdo lže.

Čtyřicet dětí ve věku od 4 do 6 let bylo rozděleno do dvou skupin, z nichž každá byla definována trojicí konverzačních pravidel. Výzkumníci použili tři pravá/základní konverzační pravidla a tři placebo pravidla: „*Já nevím*“ (pravé), „*Nemohu ti pomoci*“ (pravé), „*Mohu tě zmást*“ (pravé), „*Budeme se střídat*“ (placebo), „*Díváme se na sebe*“ (placebo), „*Zůstáváme na svém místě*“ (placebo). Děti obeznámené s konverzačními pravidly odpovídaly mnohem přesněji než kontrolní skupina. Pravidlo „*Já nevím*“ se ukázalo jako nejméně efektivní, jelikož nebylo oproti kontrolní skupině výrazně využíváno (Cordón, Saetermoe, Goodman, 2005).

Naopak autorky Nesbitt a Markham (1999) na základě svých dřívějších výsledků považovaly pravidlo „Já nevím“ za velmi efektivní. Polovina dětí z výzkumného vzorku prošla před samotným výslechem tréninkem, který se zaměřil na nutnost odpovídat „Já nevím“, v případech kdy si nejsou jisti svou odpovědí nebo si konkrétně nepamatují danou událost. Výsledky jasně ukázaly, že tyto děti byly mnohem přesnější ve svých odpovědích na otázky o událostech, které viděly na vlastní oči. Samotný trénink sice způsobil celkové snížení počtu vypovězených informací, přesto se autorky domnívají, že by byly ochotné tyto informace oželeť za cenu, že dojde k eliminování počtu mylných odpovědí a nebude tak falešně obviněn nevinný člověk.

Tyto rozdílné výsledky způsobují neutuchající zájem o výzkum tohoto pravidla. V některých případech může jít o chybu na straně vyšetřovatele. Ukázalo se, že pokud dítě přiznalo neznalost odpovědi na otázku, ve skoro 30 % případů to vyslýchající odmítl akceptovat a pokračoval v dotazování podobným stylem. Děti pak obvykle na tyto navazující dotazy odpověděly, i přesto, že předtím přiznaly, že odpovědi neznají (Earhart, Rooy, Brubacher a Lamb, 2014). Samozřejmě záleží na způsobu, jakým vyslýchající pracuje s neznalostí dítěte. Pokud na odpovědi trvá, může tím v dítěti vzbuzovat dojem, že odpovědělo nesprávně. To se snaží podat jinou, vhodnější variantu. Taková varianta bude s největší pravděpodobností nepřesná, nereálná či irrelevantní.

Ellis, Powell, Thomson a Jones (2003) se pokusili zjistit, zda konverzační pravidla snižují možnost podlehnout při výslechu sugestivním technikám. Pro předškolní děti byly zinscenovány aktivity, na které bylo dotazováno s odstupem jednoho, osmi, patnácti a dvaadvaceti dní. Dětem byly během rozhovorů sugestivně vnucovány nepravdivé informace o zažitých aktivitách nebo informace o aktivitách, které vůbec neprožily. Výsledky ukázaly, že konverzační pravidla neměla žádný efekt na snížení dětské sugestibility, nesnížila počet nesprávných odpovědí, ani nenavýšila počet správných.

Na základě nejen předložených výzkumů se lze domnívat, že efektivitu konverzačních pravidel zvyšuje čas, který je věnován jejich vysvětlení. Při hlubším prozkoumání daných výzkumů je možné vysledovat, že děti, kterým byla konverzační pravidla důkladně vysvětlena a/nebo s nimi procvičena, byly schopny si tato pravidla osvojit a vypovídat přesněji. Opětovně se vracíme k výslechovým protokolům, které s osvojováním konverzačních pravidel počítají a v úvodní fázi výslechu vyhrazuji pro jejich prezentaci a učení speciální dobu, která by neměla být kratší než 5 minut. (Dickinson, Brubacher a Poole, 2015).

2.4 LHANÍ

Lhaní u dětí není nic neobvyklého. Z pozorovacích studií lze vysledovat, že začínají lhát někdy mezi druhým a třetím rokem (Wilson, Smith a Ross, 2003). Od předškolního věku dochází k tzv. prosociálním lžím (Popliger, Talwar a Crossman, 2011). Jedná se o zatajení pravdy, o které se domníváme, že by mohla druhému ublížit. Sama o sobě ale tato lež nemá za cíl ublížit nikomu jinému.

Mezi další lži dětského věku patří takové, které vedou k získání odměny nebo výhody (sušenka ze zakázané sklenice) a později ke zlepšení sebe prezentace (vydávání cizí práce za svou pro získání lepší známky). Ve forenzní praxi mohou děti lhát i kvůli materiálním/finančním důvodům, nebo aby se vyhnuly trestu (předstírají nekompetentnost). Dále mohou chtít potěšit jiného člověka a/nebo vypadat důležitě či věrohodně pro dospělé. Mohou také chtít chránit druhou osobu nebo se snažit uniknout z nepříjemné situace, kterou je výslech (Talwar a Crossman, 2012).

2.4.1 Lhaní o svých proviněních

Dětskou lhavost, která se týká porušení zákazu, lze jen těžko pozorovat. Především chybí hmatatelné důkazy, že skutečně k provinění došlo. Velkým přínosem jsou tak v této oblasti experimentální studie. Pro tyto účely vzniklo tzv. odolnostní paradigma (angl. resistance paradigm). Děti s experimentátorem hrají hru, při které mají hádat správné odpovědi. Ve chvíli, kdy začne náročnost stoupat, jsou děti ponechány v místnosti samotné a je jim tak poskytnuta možnost podvádět a na správné odpovědi se podívat. Později jsou dotázané, zda se na odpovědi podívaly. Jelikož je celý proces natáčen skrytou kamerou, jejich reakce lze snadno ověřit.

V případech vlastního provinění se ke lži uchylují častěji starší děti. V experimentu Talwar a Lee (2002) s 3 – 7 letými dětmi se k porušení zákazu doznala polovina tříletých dětí, zatímco většina starších dětí lhala. Experiment autoři zopakovali ještě s věkovou skupinou 7 – 12 letých dětí a potvrdili, že v tomto věku už se jen minimum dětí přizná experimentátorovi, že by během jeho absence podváděly (Talwar, Gordon a Lee, 2007).

Podobné výsledky byly vysledovatelné i u řady starších autorů. Objevila se tak otázka, zda děti vůbec rozumí tomu, co dělají či co je jim zakázáno. Odpověď na ni se pokusil přinést experiment Polaka a Harrise (1999). Děti ve věku 3 – 5 let byly rozdělené do dvou skupin – experimentální, která měla zákaz sahat na kytaru, a kontrolní, která měla povoleno se kytary dotýkat. Více než polovina dětí v experimentální skupině na kytaru sáhla. Po odchodu

experimentátora bylo mezi dětmi pozorováno i jiné chování, a to s ohledem na to, do jaké skupiny patřily. Experimentální skupině trvalo déle, než se ke kytarě odvážily, méně často na ni sahaly a hrály na ni. Všechny děti z kontrolní skupiny se po příchodu experimentátora přiznaly, že na kytaru sahaly, kdežto z experimentální skupiny tak učinilo jen 18 % porušovatelů. A právě přesné odpovědi kontrolní skupiny o jejich činech vypovídají, že děti jsou si vědomi pravidel sahání na kytaru a o svém chování dokáží správně vypovídat.

Z těchto výzkumů vyplývá, že už děti od tří let věku jasně chápou pokyny, které od dospělého dostanou a rozumí pojmům „můžeš“ a „nesmíš“. Zároveň jsou si vědomy svých provinění, kterých se dopustí. Především starší děti získávají jasnější představu o následcích, které je čekají v případě porušení zákazu. Takovými následky jsou ve většině případů tresty, a proto se motivace k jejich uniknutí objevují častěji.

2.4.2 Lži dětí o negativních skutečích druhé osoby

Kdy a za jakých okolností děti lžou o vlastních proviněních, bylo již zmíněno. Jak jsou na tom ale s výpovědí skutků, které spáchal někdo jiný? Lze se setkat s případy, kdy bylo dítě navedeno dospělým, aby si vymýšlelo, zkreslovalo nebo popíralo konkrétní události (např. zneužití). Dále se může stát, že dítě někdo zmanipuloval tak, aby vypovídalo o událostech, které neproběhly. Známé případy pocházejí z rozvodových stání, kdy matka obviňovala otce dítěte ze sexuálního zneužití, a to s cílem získat dítě výhradně do své péče (Bruck a Ceci, 2013).

První výzkum, který v souvislosti s tematikou zmíním, byl veden u dětí mladšího školního věku (6 – 10 let), které se zúčastnily zinscenované magické show. Během té si kouzelnice záměrně jakoby omylem poskvrnila rukavici inkoustem. Poprosila obecenstvo, zda by mohl být incident udržen v tajnosti a schovala rukavici pod stůl. Mladší děti později při rozhovoru častěji popíraly, že by viděly potřísněnou rukavici, oproti starším dětem, které vše vypověděly téměř okamžitě. Nicméně 60 % mladších dětí a 84 % starších dětí nakonec vše přiznalo (Pipe a Wilson, 1994). V tomto případě se ovšem jedná o cizí osobu a motivace k utajování jejího provinění může tak být slabší (Talwar a Crossman, 2012).

Je tedy na místě se ptát, zda budou děti svolnější lhát pro ty, které znají a jsou jim bližší, například rodinné příslušníky. Bylo zjištěno, že loajalita k rodičům je mnohdy křehčí, než by se dalo očekávat. Děti mezi 3 – 11 lety byly kupříkladu svědky situace, kdy jeden z jejich rodičů „omylem“ rozbil hračku, na které bylo napsané „nesahat“. Rodiče děti záměrně prosili, aby přečin neprozradily kvůli možným potížím. Přesto většina dětí ihned po příchodu experimentátora rodiče obvinila, ať byli dotyční přítomni nebo ne. Některé děti dokonce

poukazovaly na poničenou hračku ještě dříve, než si experimentátor mohl stačit všimnout, že je rozbitá (Talwar, Lee, Bala a Lindsay, 2004).

Je vhodné odlišit podmínky, za nichž děti lžou například v rámci rozvodových řízení. Významný efekt má navádění propracované, kdy je lež jedním z rodičů emočně podpořena a přerámována, ve smyslu „*pokud tohle nepovíš, mohl/a bych jít do vězení, nebo by mi tě odebrali*“. Děti mají pečlivě naučenou volnou výpověď a dokáží relativně úspěšně vyšetřovatele mást (Lyon, Malloy, Quas a Talwar, 2008). Takovou dlouhodobou a intenzivní manipulaci však nelze experimentálně navodit.

Přesto existují výzkumy, které přece jen dávají naději, že děti nelžou vždy a za všech okolností. Takové výzkumy přicházejí i s nástroji na odlišení pravdivé a smyšlené výpovědi o zneužívání, například SVA (Statement Validity Assessment).

2.4.3 Shrnutí

Celkově je možno z výsledků výzkumů využít pro forenzní praxi hned několik poznatků. Děti dokáží lhát zhruba od dvou až tří let. Počet lží, které je dítě schopno tvrdit, roste s jeho věkem (Wilson et al, 2003). Prosociální lži děti říkají častěji cizím lidem než rodičům (Williams, Kirmayer, Simon a Talwar, 2013), což při výslechu, kdy se dítě může snažit zavděčit vyslýchajícímu, znamená, že je samo sebou nepřímo manipulováno a chce sdělit informace, o kterých se domnívá, že jsou žádané. Zejména pak v případě, kdy vyslýchající užívá vět jako „*Potřebuji, abys mi to všechno pověděl*“ nebo „*Bez tvé pomoci to nevyřešíme*“. Nejčastější motivací ke lhaní je únik negativním následkům při provinění (Talwar a Lee, 2011). V případech s rodiči děti častěji lhaly ve chvíli, kdy při špatném chování rodiče, o němž měly lhát, nebyly přítomné v místnosti, jelikož je toto alibi chránilo, aby prohřešek nemohl padnout na ně (Talwar et al., 2004). Zmanipulovat dětské svědky přesto lze, pokud je rodiče naučí, co mají říkat, jak to mají říkat a uvedou jim své pádné důvody, proč by měly spolupracovat (Lyon et al., 2008).

3. SUGESTIBILITA

Chris Lillie a Dawn Reed pracovali jako vychovatelé v jedné z britských školek. V roce 1993 začala jejich skoro desetiletá noční můra, kdy dvouletý Tim naznačil, že Lillie osahával jeho genitálie. V tu chvíli bylo zahájeno dlouhé vyšetřování případu, přestože v následujících výsleších Tim veškerá svá tvrzení popřel. K obvinění se postupně přidalo dalších 27 dětí. Lillie a Reed byli několikrát uvězněni a zase propuštěni pro nedostatek důkazů, stali se terčem nenávisti britské populace a museli žít v utajení. V roce 2002 nakonec byla zcela prokázána jejich nevina a soud jim přiřknul i tučné odškodnění.

Značná část výzkumníků v posledních třiceti letech zaměřila svou pozornost na sugestibilitu dětských svědků. Hlavním spouštěčem se stala řada případů, kdy byl nevinný člověk (rodič, učitel, vychovatel,...) odsouzen za sexuální zneužití dítěte, zejména na základě výpovědi, kterou dítě poskytlo. Po hlubším prošetření se ale ukázala řada nejasností, ne-li velmi hrubých chyb vyskytujících se během výslechu. Ty zapříčinily, že dítě začalo popisovat něco, co dříve popíralo.

V odborné literatuře lze nalézt mnoho definic sugestibility (Kožušníková, 2014).

Powers, Andriks a Loftus (1979) definovali sugestibilitu jako „*míru, do jaké je člověk schopen akceptovat část minulé události a začlenit ji do své paměti*“ (Powers, Andriks a Loftus, 1979, str. 339). Gudjonsson ale upozorňuje na vágnost této definice, jelikož nedává výzkumníkům příliš možných hypotéz k testování. Zároveň hovoří o neexistenci závěrů, které prokazují, že by lidé *začleňovali* sugestivní informaci do své paměti. Spíše se domnívá, že ji pouze akceptují (Gudjonsson, 2003). Podobnou definici nabízí ve své knize i Čírtková: „*Sugestibilita znamená vnitřní tendenci přijímat nekriticky (tj. bez rozumného zvažování) a bezděčně (tj. neuvědomovaně) cizí myšlenky za vlastní a převádět je automaticky do vlastního prožívání a chování*“ (Čírtková, 2000, s. 245). Sugescce má však jen potenciál vyvolat požadovanou reakci. To zda se tak stane, záleží především na zranitelnosti (vyslýchané) osoby, povaze a vlastnostech sugescce, na člověku, který sugestivně jedná a na kontextu, ve kterém se sugescce objevuje (Gudjonsson, 2003). Gudjonsson sám tedy přináší definici obohacenou o psychosociální rozměr: „*Sugescce je míra, do jaké v uzavřené sociální interakci jedinec přijímá zprávu komunikovanou v rámci formálního výslechu a do jaké míry tato zpráva následně ovlivňuje jeho chování*“ (Gudjonsson a Clark, 1986, str. 84). Tato definice zahrnuje pět

navzájem propojených komponent, které jsou nedílnou součástí výsledku – sociální interakce, dotazovací fáze, sugestivní stimul, akceptování stimulu a behaviorální reakce.

*Interviewer bias*¹ je pojem, který je definován jako proces, při kterém vyslýchající drží se striktně svých domněnek o dané události směřuje rozhovor jednotným směrem. Nejnapadnější znak takového vyslýchajícího je jakési tunelové vnímání, kdy přijímá pouze informace, které jsou v souladu s jeho přesvědčením a zcela ignoruje ty, které by mohly vznášet otazníky. Během výsledku tak například nedochází k testování alternativního vysvětlení dětské výpovědi otázkou „*Mamka a taťka ti řekli, že se to stalo nebo si to viděl/a na vlastní oči?*“. Pokud dítě vypoví něco, co mu jeho apriorní předpoklady potvrzuje, vyslýchající tyto informace netestuje dál, aby tím danou výpověď případně neohrozil. Stejně tak nezpochybňuje autentičnost příběhu. Takový vyslýchající nemá ve zvyku říkat „*Opravdu se to takto stalo?*“, „*Je v pořádku říct, že si to nepamatuješ?*“. Když dítě vypoví cokoliv, co je v rozporu s jeho představou, buď takový fakt zcela ignoruje, nebo ho vykládá způsobem, který podporuje jeho domněnky. Pro ilustraci: malý chlapec popsal, jak letěl se strýčkem na měsíc, což vyslýchající interpretoval jako vylákání malého chlapce do zábavního parku (Bruck a Ceci, 2002).

Existuje řada sugestivních technik, které jsou během takového rozhovoru používány. V následujících podkapitolách vybrané techniky detailněji představím.

3.1 VERBÁLNÍ SIGNÁLY

Mezi verbální sugestivní techniky, kterých se vyslýchající může dopouštět, patří nadměrné využívání nevhodných typů otázek, stereotypní indukce, pozitivní nebo negativní následky a vrstevnický tlak.

3.1.1 Uzavřené, specifické a návodné otázky

Dennodenně se ptáme rodičů, sourozenců či kamarádů na to, jak se ten či onen den měli. („*Pověz mi, co jsi dneska dělal/a od rána až do večera.*“). Ve většině případů dostaneme velmi rozsáhlou výpověď o situacích, které daná osoba zažila. Pokud se ale ptáme specifickými otázkami („*Co jsi měl/a dneska k obědu?*“, „*Čistil/a sis zuby?*“, „*Byl jsi dnes ve škole?*“), dostaneme odpověď v délce maximálně jedné věty a rozhodně se ochudíme o spoustu zajímavých detailů.

¹ Anglický výraz používám záměrně, jelikož překladem se ztratí všechny důležité aspekty, které v sobě tento cizí pojem obsahuje. Slůvko „bias“ znamená zaujatost, předpojatost, upřednostňování. Vyslýchající si svého upřednostňování ovšem nemusí být vědom, může jít o nekompetentnost, neznalost či nezkušenost.

Pro *Interviewer bias* je typické, že se až s železnou pravidelností vyhýbá otevřeným otázkám a užívá spíše ty **uzavřené**. Výslech nezačíná výzvou „*Pověz mi všechno, co se v ten den stalo.*“. Dotazování naopak probíhá podobně jako v následujícím příkladu (V: Vyslýchající, D: Dítě; ukázka z případu Lillie a Reed):

V: Měl něco pod kalhotami?

D: Ano, spodní prádlo.

V: Sundal si jej?

D: Ano.

V: A viděl si nějakou část jeho těla?

D: Ano.

V: A jak to vypadalo?

D: Bylo to velký.

V: Vzpomeneš si, kam ta věc směřovala? Nahoru nebo dolů.

D: Nahoru... Teda myslím dolů. Nahoru a pak zase dolů.

V: Takže to šlo nahoru a pak zase dolů. A dělalo to tento pohyb samo?

D: Ano.

V: Jakou barvu to mělo?

D: Růžovou.

Tato konverzace ilustruje, jaké informace je možno získat uzavřenými otázkami. Pokud by byly vypsány výhradně odpovědi dítěte, vždy by šlo jen o jednoslovné nebo jednoduché odpovědi. Dítě v tomto případě neřeklo nic spontánně, pouze odpovídalo na určité domněnky či dříve získané informace.

Rocha, Marche a Briere (2013) se ve svém experimentu pokusili prozkoumat působnost jednotlivých typů otázek na dětskou sugestibilitu. Děti ve věku od 4 do 12 let navštívily zubního lékaře, kde jim byla provedena obyčejná zubní prohlídka. Později byly požádány o popis události nejdříve formou volné výpovědi a následně jim byly položeny tři typy otázek (Ano/Ne, výběr z možností, kdy správně byla buď možnost jedna, možnost dvě nebo žádná). Po 6 - 8 týdenní pauze se celá výslechová část zopakovala telefonicky. Jak výzkumníci předpokládali, nejvíce špatných odpovědí se objevovalo u otázek, kdy ani jedna z nabízených možností odpovědi nebyla správná (příklad: „*Natřel pan doktor tvoje dásně vazelínou nebo zubní pastou?*“). Po několikátýdenní pauze se počet nesprávných odpovědí ještě zvýšil.

Je logické, že pokud dítě dostane otázku se dvěma možnostmi, je pro něj velmi těžké odmítnout obě varianty. Tento výsledek je pro praxi velmi důležitý. Pokud u reálného případu policie neví, co se skutečně přihodilo, neměla by podobný typ otázek vůbec pokládat. Pouze zvyšuje pravděpodobnost, že dítě odpoví něco, co ve skutečnosti nezažilo a sníží tak věrohodnost celé jeho dosavadní výpovědi.

Pokud vyslýchající napoprvé nezíská ty informace, které jsou v souladu s jeho domněnkami, používá povětšinou stále dokola stejnou sadu *specifických a návodných otázek*. Tím postupně dítě svádí k odpovědi, která mu vyhovuje. Pokud je úspěšný, jsou tyto informace ihned brány jako průkazné. Jako příklad opět útržek z výsledku dítěte v případě Lillie a Reed (V: Vyslýchající, D: Dítě):

V: A co Dawn? Taky si mi chtěla říct něco o Dawnovi, že ano?

D: Ne.

V: Říkala jsi, že Dawn je nějaký divnej?

D: Ne, to už je dávno, co jsem tu byla.

V: Ale říkala si, že se tě Dawn dotýkal, můžeš... Já potřebuji vědět, kde se tě dotýkal. Všechno bude v pořádku.

*D: Na mojí vůli. (*vůle je termín dítěte pro vagínu)*

V žádné z příruček se nesetkáme s doporučeními využívat tento typ otázek pro vedení výslechu. Uzavřené otázky vyslýchajícího ochuzují o důležité informace, specifické a návodné otázky zase nutí dítě hovořit o událostech, které se buď nestaly, nebo přinejmenším ne v té podobě, jaká je popisována. Opakováním vylučovacích otázek může vyslýchající v dítěti vzbudit dojem, že pravděpodobně odpovědělo chybně. Protože chce být dobrým konverzačním partnerem, poupraví svoje stanoviska, čímž změní svou dosavadní výpověď (Poole a White, 1991). Jde o zcela nezvratné důkazy, proč se takovým otázkám vyhnout.

3.1.2 Stereotypní indukce

Mezi další verbální signály se řadí stereotypní indukce. Dětem jsou předkládány informace o obviněném, kladen je důraz na jeho špatné vlastnosti. Takové informace mají za cíl vzbudit v dětech negativní emoce a vyburcovat je ke lstivé výpovědi.

Dětem ve věku 3 – 6 let byl po dobu jednoho měsíce popisován Sam Stone jako nemotora, který pořád rozbíjí věci, co mu nepatří. Po jeho návštěvě ve školce, kdy si s dětmi četl pohádky a choval se k nim velmi přívětivě, našli druhý den roztrhanou knížku a umazaného medvídka.

Děti poté byly během deseti týdnů vyslýchány po dobu dvou minut silně sugestivními otázkami, které se opíraly o negativní Samovy vlastnosti („*Myslíš, že měl Sam dlouhé nebo krátké kalhoty, když trhal tu knihu?*“, „*Myslíš, že toho medvídku ušpinil schválně nebo omylem?*“). Po této několikátýdenní fázi se děti zeptal nestranný experimentátor, co se v ten osudný den stalo. Celkem 72 % dětí ve věku 3 – 4 let označilo Sama Stonea jako pachatele těchto skutků. Necelých 45 % těchto dětí dokonce tvrdilo, že ho vidělo na vlastní oči a bylo schopno zmínit některé smyšlené detaily (Ceci a Bruck, 1993). Tento experiment byl zopakován o dva roky později se stejně znepokojivými výsledky (Leichtman a Ceci, 1995).

Tento příklad jasně dokazuje, že pokud se vyslýchající dopustí subjektivního hodnocení podezřelé osoby před dítětem, především pokud upozorní zejména na negativní vlastnosti, dítě pravděpodobněji takového člověka označí za pachatele. Děti považují dospělé za neomylné (Walker, 1999). Zejména v případě výsledku, kdy je vyšetřovatel v nadřazené roli, si dítě jeho názory zapamatuje a může je brát jako nepřímou a naznačenou náповědu, která je mu poskytnuta k označení podezřelé osoby.

3.1.3 Pozitivní nebo negativní následky

Mezi pozitivní následky řadí Garven, Wood, Malpass a Shaw (1998) takové odměny, které dítěti zpětně potvrzují kvality jejich výpovědi. Jde o sliby, dary, souhlas nebo uznání, kterými vyslýchající reagují na očekávané kvality dítěte jako poslušnost, pozornost nebo chytrost. Příkladem takových uznání jsou například výroky: „*Když nám teď povíš všechno, můžeš si klidně tohle plyšáčka vzít*“ nebo „*Ty jsi ale šikovný kluk, díky tvé pomoci bude spousta dětí zachráněná. A to jen proto, jak si chytrý kluk*“.

Negativní následky jsou naopak nesouhlas, kritika a obecně výroky, které v dítěti vzbuzují pocit, že je jejich výpověď nekompletní, nesprávná nebo neuspokojivá. Jedná se třeba o výtku: „*Snad nejsi hloupý, ne? Jen mi všechno řekni*“. Radikální jsou poté výhrůžky typu „*Pokud nám to všechno neřekneš, nepůjdeš si hrát ven s ostatními dětmi*“.

3.1.4 Vrstevnický tlak

Zejména během vyšetřování sexuálního zneužití ve školkách, kde se možnými oběťmi stává větší počet dětí, využívají *biased interviewers* tzv. vrstevnický tlak. Dětem během rozhovoru například zmiňují, že „*tvoje kamarádka nám už všechno o tom sahání pověděla, tak ty nám to určitě také povíš*“. Právě v těchto případech se může projevit i tzv. já taky efekt, kterému se v několika studiích věnovaly autorky Principe a Schindewolf (2012). Šlo o sérii

experimentů, kdy byly děti rozděleny vždy do tří skupin – svědci nějaké zinscenované události, spolužáci svědků (kteří se neúčastnili aktivit) a kontrolní skupina. Ukázalo se, že spolužáci svědků následně v sugestivních rozhovorech vypovídali o událostech, jako by je viděli na vlastní oči.

V jiné studii bylo zase zkoumáno, jak diskuze s vrstevníkem nad danou událostí ovlivní výslednou výpověď. Pro tento výzkum byl vytvořen film o pikniku tří lidí, který se natáčel dvěma kamerami. V určitou chvíli vždy dvě osoby na nějakou dobu zastínily jednu z kamer. Nahrávala tedy pouze jedna kamera, dokud nedošlo k vystřídání hledisek. Tento proces se několikrát opakoval a vznikly tak dvě verze filmu (A a B). Do místnosti se dvěma počítači byly postupně zvány dvojice dětí ve věku 9 – 11 let, každé dítě sedělo u svého počítače a zhlédlo tu či onu verzi filmu. Po skončení projekce proběhla diskuze mezi těmito dvěma dětmi, a to buď o filmu („*Popovídejte si o tom, co ty lidé v tom filmu dělali.*“, „*Fotil tam někdo?*“) nebo o svých zájmech a škole. Děti měly poté u experimentátora nejdříve volně vypovědět, co se ve filmu dělo, a následně odpovídaly na specifitější otázky. Diskuze s vrstevníky ale neměla žádný vliv na jejich výpovědi (Buratti, MacLeod a Allwood, 2014).

Z výzkumů je tedy možné shrnout tyto závěry: Vrstevník není pro dítě žádnou autoritou, která by mohla stvrzovat, co si dítě myslí nebo co vidělo. Nestává se tedy, že by vzájemná komunikace mezi dětmi změnila jejich výpovědi. Vyšetřovatel však autoritou je. Pokud dítěti sdělí, co slyšel od spolužáků a dá tím tak najevo, že jejich výpovědi bere jako ověřené a správné, dítě snažící se být taktéž nápomocným svědkem, sdělí stejnou informaci a bude očekávat pochvalu. Vyslýchající by tedy měl pouze odkazovat na informace sdělené dítětem a ty se snažit citlivě rozvíjet.

3.2 NEVERBÁLNÍ SIGNÁLY

Materiály jako pastelka a papír, panenky či domečky byly používány už od 20. století jako pomůcky pro psychodynamicky orientovanou terapii. Později se jich začalo využívat také v medicínské praxi jako pomůcka pro vysvětlení procedur dětem nebo ve školství k vysvětlení hygienických postupů. Snaha překlenout propast mezi tím, co děti vědí a co jsou ochotné sdělit, je založena na domněnce, že pomůcky pomohou vystihnout pointu konverzace a zvýší celistvost výpovědi. Především tím, že dovolí dětem reagovat na nepříjemné prožitky bez slovního vysvětlování (Russell, 2008).

Já se v následující kapitole zaměřím hlavně na panenky, jelikož těm byla ve výzkumné praxi věnována největší pozornost.

3.2.1 Panenky

Anatomicky detailní panenky byly vytvořeny v polovině sedmdesátých let. U nás v České republice jsou známe pod jmény Jája a Pája a jejich autorkou je pplk. PhDr. Alena Plšková z Policejního prezidia ČR.

Jejich obliba rychle vzrostla a staly se nedílnou součástí výbavy každého vyslychajícího. Bylo by však bláhové myslet si, že jde o jedinou pomůcku pro zjištění, zda bylo dítě zneužito.

Boat a Everson (1988) vydali praktický návod, jak s touto anatomicky detailní pomůckou pracovat. Správně by měl pracovník panenku vytáhnout až ve chvíli, kdy se dítě cítí pohodlně, ví, proč je s ním veden rozhovor a na jaké téma tento rozhovor zhruba bude. V dnešní době se panenky využívají především jako demonstrační pomůcka, a to v případech, kdy dítě naznačí možné sexuální zneužití a je na něm patrné, že verbální popis není schopné podat, ať už ze studu, strachu nebo kvůli nedostatečné slovní zásobě. Taktéž lze výslovně doporučit, aby se vyslychající vyhnul prohlášením typu „Pojď si hrát“, „Představ si, že...“, apod. Jak ukázali Ceci a Bruck (1993), využití těchto pomůcek některými pracovníky bylo až zneklidňující. Panenku například pojmenovali po obžalovaném nebo jí nadávali za skutky, kterých se měla dopustit.

Na úvod musí vyšetřovatel dítěti panenku představit. Mohou být užity výroky jako „*Je tahle panenka kluk nebo holka?*“, „*Jak si poznal/a, že je to holka/kluk?*“. Z počátku je panenka oblečená, mělo by se tedy začít s popisováním částí, které jsou viditelné (oči, pusa, ruce). Vyslychající tak získá představu o vyjadřovacích schopnostech svědka (například pokud dítě pojmenovává ústa nějakým vlastním slovem, nedojde později k možným nedorozuměním). Posléze je dítě vyzváno, aby panenku svléklo, a začne se s popisováním prsou, penisu či vagíny a análního otvoru. I zde je velmi důležité poznamenat si dětské výrazy těchto částí. V situaci, kdy dítě názvy nezná, je dobré se například nejdříve zeptat: „*Jak maminka říká této části?*“, „*Jak tomu říkají třeba tvoji kamarádi?*“. Když ani poté stále dítě neví, je nutné přejít ke společnému ustanovení popisů.

Po představovací části dostává dítě několik minut k tomu, aby si panenku prohlédlo a mohlo si s ní pohrát. Pokud si vyslychající všimne nějaké netradiční interakce, měl by si ji otázkami ověřit. V této části je velmi důležité nenechat se ovlivnit subjektivními

interpretacemi, ze kterých by mohla vyvstat zaujatá stanoviska. Pokud dítě vezme penis panenky a strčí si ho do pusy, může tato situace být vykládána minimálně třemi možnostmi: 1) dítě pouze zkoumá panenku, 2) dítě někdy vidělo orální sex, a to buď v televizi, nebo na vlastní oči, 3) dítě se zúčastnilo orálního sexu (Boat a Everson, 1988).

Debra Poole a Maggie Bruck (2012) vytvořily přehledovou studii, ve které výzkumy zaměřené na vliv použití panenek na sugestibilitu dítěte rozdělily do čtyř skupin.

Interakce s panenkami

Do první skupiny autorky studie zařadily výzkumy zaměřené na interakci dětí s panenkami. Existují domněnky, že pokud by se prokázaly rozdíly mezi hraním dětí zneužitých a nezneužitých, staly by se z panenek skvělé důkazní pomůcky. Takové závěry se ale nepotvrdily. Jak je uvedeno výše, děti panenky zkoumají různými způsoby bez ohledu na to, zda se staly či nestaly obětí či svědkem trestného činu. Detailní anatomie panenek v dětech vyvolává zájem zkoumat veškeré otvory, zastrkovat do nich prsty, propisky, atp.

Prohlídky u lékaře

Nejlépe prozkoumána byla druhá skupina, tedy děti, které prošly prohlídkou u lékaře (genitální prohlídka, anální prohlídka, urologická prohlídka). Následně byly na takový zážitek výzkumníky tázány s pomocí anatomických panenek.

Jednu z prvních studií uskutečnila skupina výzkumníků Saywitz, Goodman, Nicholas a Moan (1991), které si nechaly od 5 – 7 letých dívek popsat prohlídku, kterou dívky předtím absolvovaly. Polovina dívek prošla genitální prohlídkou a polovina ne. Dívky byly nejprve vyzvány k volné výpovědi, poté měly ukázat průběh vyšetření na anatomické panence a nakonec jim byly položeny specifické a zavádějící otázky. Většina dívek prozradila, že u nich byla provedena genitální prohlídka až ve chvíli, kdy se jich na to výzkumnice přímo dotázaly. Zároveň se nestalo, že by dítě falešně obvinilo lékaře z osahávání během volné výpovědi nebo při použití panenky, pouze několik tak učinilo po přímých zavádějících otázkách.

Výsledky výzkumů, které byly realizovány s mladšími dětmi, však už tak uspokojivé nebyly. Tříleté (Bruck, Ceci, Francoeur a Renick, 1995) a čtyřleté děti (Bruck, Ceci, Francoeur, 2000) prošly prohlídkou u svého pediatra, kdy byla u poloviny realizována genitálně-anální prohlídka. Žádné rozdíly ve výsledcích u těchto dvou věkových skupin nebyly zaznamenány – 27 % dětí falešně obvinilo pediatra ze sahání na jejich genitálie nebo zadeček. Pokud experimentátor dítě vyzval, aby ukázalo, jak se ho pan doktor dotýkal na genitáliích, 36 % dětí, které vyšetřeny nebyly, tak učinilo. Děti se zkušeností genitální prohlídky to v 51 % buď úplně

popíraly, nebo v 37 % popisovaly až přehnané a nepravdivé detaily (zastrkování prstů do análního otvoru nebo genitálií).

Tyto výzkumy jen dokazují tvrzení, že děti do pěti let nejsou schopné využít tuto anatomicky detailní pomůcku jako mentální reprezentaci sebe sama. Autoři na konci obou svých výzkumů doporučují nepoužívat panenky u takto malých dětí, jelikož se tím zvyšuje riziko falešného obvinění.

Detailnější výpovědi

Do třetí skupiny byly zařazeny výzkumy, které mapovaly, jak panenky pomohly k detailnější výpovědi při reálných výsleších. Například Thierry, Lamb, Orbach a Pipe (2005) zanalyzovali 178 výslechů. Děti na otevřené otázky vypovídaly stejné množství detailů jak s panenkami, tak bez nich. Při odpovědi na více direktivní otázky, byly 3 – 6 leté děti schopné udat více detailů při práci s panenkou než při verbálním popisu, zatímco u 7 – 12 letých dětí tomu bylo naopak. Opět se prokázalo, že panenky působily sugestivně na mladší děti (3 – 6 let), které s nimi vypovídaly více detailů, ale tyto detaily byly v rozporu s jejich dosavadní výpovědí. Žádné věkové rozdíly taktéž nebyly zaznamenány při vyprávění bizarních detailů jak s panenkou, tak bez ní.

Důvod použití panenek

Poslední skupinou jsou opět mapovací výzkumy, tentokrát zaměřené na důvod použití panenek. Autorky Hlavka, Olinger a Lashley (2010) zanalyzovaly přes 500 videozáznamů výslechů dětí, které proběhly v letech 2003 – 2004. Hlavním důvodem, proč vyslychající použili panenky, bylo objasnění nějaké výpovědi, kterou dítě předtím podalo. Například, pokud během výslechu zmínilo, že „*On mě štípl na pipi*“, vyslychající se rozhodl panenku využít pro zpřesnění pojmů „*štípl*“ a „*pipi*“. Druhým nejčastějším důvodem bylo usnadnit dítěti mluvit o dané události.

3.2.2 Shrnutí

Na podkladě všech zmíněných výzkumů lze shrnout nejvhodnější využití anatomických pomůcek takto:

- **Zmapování znalosti o intimních partiích.** Díky detailnímu zhotovení panenky mohou vyšetřovatelé jednoduchými otázkami zajistit, aby dítě umělo správně pojmenovat intimní partie a vyhnout se tím nesprávnému interpretování dětské výpovědi.

- **Demonstrativní pomůcka**, na které může dítě ukázat, co se stalo. Je ale nutné mít na paměti, že děti mladší 5 let nejsou schopné ji využít jako mentální reprezentaci sebe sama.
- **Paměťový stimul**, který může pomoci zkonkretizovat specifickou událost se sexuálním podtextem.
- **Screeningová metoda**, kdy je dítě pozorováno, jak si s panenkou hraje a jaké emoční reakce přitom projevuje.
- **Icebreaker**, tedy jakási pomůcka při otevření tématu o částech těla a sexuálních tématech.

Jako s každou vyšetřovací pomůckou, tak i s panenkami je nutné se nejprve seznámit, zjistit si jejich limity a výhody a až poté je uvádět do praxe. Pokud budou používány laikem, který věří, že když dítě strčí panence prst do vagíny, muselo být nutně zneužíváno, vždy to bude vést k mylným interpretacím a v nejhorších případech k falešným obviněním. Rozhodně nelze vyvozovat závěry pouze s použitím jedné metody, ale je vždy potřeba minimálně všechny získané informace ověřovat otázkami.

3.3 FALEŠNÉ VZPOMÍNKY

Další sugestivní technikou, která se během některých případů objevila, je imaginativní hra využívající potenciálních scénářů. Pokud dítě během výslechu narazí na potíže, vyslychající ho navádí k tomu, aby si představilo konkrétní situaci a pachatele, který v této situaci nějak jedná. Příkladem může být experiment, při kterém si měly 3 – 6 leté děti představovat fiktivní událost o tom, jak se jim zasekl prst v pastičce na myši, a musely navštívit nemocnici. Mnoho z nich později tvrdilo, že skutečně takovou událost zažilo a odmítalo i přes důrazné vysvětlování experimentátorů věřit, že byla událost smyšlená (Ceci et al., 1994).

Podobný výzkum s předškolními dětmi popisují Bruck, Ceci a Principe (2006). Při prvním rozhovoru se experimentátoři ptali, zda děti zažily čtyři různé události - dvě z nich byly pravdivé (dítě pomáhalo návštěvníkovi ve školce, který se tam zranil, dítě bylo potrestáno učitelem nebo rodičem) a dvě fiktivní (dítě pomáhalo nalézt ženě její opičku, dítě vidělo pána, jak krade jídlo ve školní jídelně). Při kladné odpovědi byly děti požádány, aby ji popsaly. V dalších třech rozhovorech už šlo o silně sugestivní výsledky, kdy byly používány návodné otázky. Děti si měly představit, co by se tak mohlo v takové situaci stát, atd. Při pátém rozhovoru měly znovu jen hovořit o situacích, které zažily. Během všech pěti výsledků děti správně a přesně vyprávěly o pomoci návštěvníkovi, který se zranil, zatímco o potrestání se už

od prvního rozhovoru buď bavit nechtěly, nebo dokonce popíraly, že by se něco takového přihodilo. Po sugestivních rozhovorech se ale nakonec přiznaly. Podobná situace nastala i v případě falešných událostí – v prvním rozhovoru žádnou takovou událost nezažily, po sugestivních výsleších však fiktivní příběhy už přijaly za své.

Jakmile děti přijmou událost v takové podobě, v jaké je jim předkládána nebo v podobě, která dětem přijde jako nejvhodnější pro jejich „správnou a žádanou výpověď“, po nějaké době ztrácí schopnost odlišit, co je pravá a co falešná vzpomínka. Postupem času pak může z takové falešné výpovědi vzniknout i falešné přesvědčení.

Výzkumnice Stolzenberg a Pezdek (2012) uskutečnily experiment, kdy 6 – 9 leté děti zhlédly pětiminutové video a následně měly zodpovědět 18 otázek, z čehož šest otázek bylo zavádějících. Příkladem může být otázka „*Jaká byla barva lodi, která stála na vodě?*“, ačkoli se žádná loď ve videu neobjevila. Děti byly rozdělené do dvou skupin, kdy jedna mohla využít odpověď „nevím“, zatímco druhá tuto možnost neměla a musela uvést vždy nějakou odpověď. Po jednom týdnu pak byly děti znovu vyslechnuty, tentokrát ale všechny dostaly možnost přiznat neznalost. V ochotě odpovídat na zavádějící otázky konfabulacemi nebyly žádné věkové rozdíly. Zajímavé ale bylo, že devítileté děti se častěji než šestileté děti stále i po jednom týdnu držely svých smyšlených odpovědí.

V podobném výzkumu byly děti ponechány v laboratorní místnosti a mohly hrát počítačové hry. V jedné chvíli do místnosti vstoupil údržbář, opravil několik rozbitých věcí a zase odešel. Hned potom měly děti zodpovědět několik otázek o této události, a to bezpodmínečně. Otázky byly zaměřené jak na události, které se staly, tak i na smyšlené skutky. Pro ilustraci výsek z rozhovoru:

Dospělý: Tady na přehrávači leží videokazeta a je rozbitá. Jak se rozbila?

Dítě: Nemám tušení.

Dospělý: Můžeš mi říct, jak si myslíš, že mohla být rozbita?

Dítě: Nemám tušení.

Dospělý: Tak si prostě něco vymysli.

Dítě: Nic mě nenapadá.

Dospělý: No, tak co kdyby... Co musí někdo udělat, aby tu kazetu rozbil?

Dítě: Upustí ji.

Dospělý: Přesně tak. On ji upustil.

Dva týdny po tomto rozhovoru byly děti znovu přivedeny do laboratoře, aby zde podaly pravdivé svědectví o události, jelikož „*minulý experimentátor udělal velkou chybu a ptal se na věci, které se nikdy nestaly*“. I když děti byly požádány, aby popsaly jen to, co skutečně viděly, 60 % šestiletých dětí popsalo, že vidělo údržbáře, jak rozbil zmíněnou videokazetu (Zaragoza et al., 2001 podle Bruck, Ceci a Principe, 2006, str. 788).

Předložené příklady experimentů ukazují na nebezpečí konfabulací. Takové představy (sugesce) se postupně dítěti mohou zarýt do paměti a vznikne tak falešná vzpomínka, která je po určité době k nerozeznání od skutečné (Loftus, 2004).

Někteří výzkumníci se domnívají, že jsou schopni rozlišit, kdy dítě popisuje něco, co opravdu zažilo a kdy popisuje falešnou vzpomínku. Jejich předpoklad je založen na hypotéze o odlišných vyjadřovacích schopnostech. Pokud děti popisují něco, co jim bylo podsunuto, jejich vyjadřování by nemělo odpovídat verbálnímu vyjadřování, kterého by v takovém věku byly schopné. Dětem však během výslechu nejsou vzpomínky předřikávány a ony si je pouze memorují a následně je ve stejné podobě opakují. Naopak popis daných událostí vytvářejí ony samotné, a to díky impulzům z nejrůznějších zdrojů. Proto tvrzení o odlišných vyjadřovacích schopnostech nikdy nebylo empiricky dokázáno. Například Ceci, Huffman, Smith a Loftus (1994) vybrali pět videozáznamů dětí, které popisují falešnou vzpomínku a pustili ji 109 profesionálům z řad psychologů, policejních složek a sociálních pracovníků. Chtěli vidět, zda dokáží rozpoznat, že jde o popis falešných zážitků. Podle předpokladů většina ze 109 lidí byla oklamána detailními popisy a věřila tak dětem i v pravost jejich výroků. Stejný experiment provedl Stephen Ceci i na studentech při jedné ze svých přednášek (<http://youtu.be/Q-B4AsF1ma0?t=29m30s>).

Nerada by však opomenula, že metody pro pečlivou analýzu (nejen) dětských výpovědí existují, především SVA.

3.4 SUGESTIBILITA V ČASE

Jak je jednou stanovisko dítěte kontaminováno, je skoro nemožné ho očistit, i když se o to může snažit sebelepší vyslyšající. I v následujících výzkumech děti spontánně vypovídaly podle vytvořených představ a někdy si přidaly spoustu nových detailů. Činily tak i v případech, kdy byly vyzvány, aby striktně vypovídaly pouze o situacích, které skutečně viděly nebo zažily (Leichtman a Ceci, 1995).

Děti ve věku 4 - 7 let se zúčastnily herního setkání, které se konalo buď jednou (single-event) nebo opakovaně (repeated events). Během rozhovoru s experimentátorem děti odpovídaly na otázky, které se zaměřovaly na veškeré aktivity. Jelikož se jednalo o výzkum sugestibility a jejího trvání v čase, některé aktivity byly dětem v otázkách prezentovány odlišně a bylo sledováno, zda to ovlivní jejich vzpomínky na danou událost. Trvalost sugescí v dětských vzpomínkách byla patrnější u těch, které se zúčastnily opakovaných herních aktivit. Vypovídaly mnohem více nesprávných informací než děti, které zažily jen jednu aktivitu. A to i přesto, že byl rozhovor po roce neutrální a experimentátor nepožadoval od dětí odpovědi na všechny otázky. Lze předpokládat, že popis několika opakujících se zážitků pohromadě je mnohem složitější než popsat jediný. To vyvrací tvrzení, že opakovaně zneužívané musí podávat přesnější výpovědi, jelikož jsou dlouhodobě vystavovány impulzům, které se jim vryjí do paměti (Price, Connolly, 2013).

Tato zjištění musí být jednoznačným varováním pro ty, kteří se při výsleších se sugestibilními technikami setkali nebo by jich chtěli využít. Vzpomínka dětského svědka na danou událost je pro vyšetřování velmi cenná a byla by škoda ji zničit jen proto, že se někomu výpověď nezdá dostatečně detailní nebo přesná.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Teoretická část, především kapitola o sugesci, nám poskytla mnoho poznatků o současných výslechových technikách. Mnohdy jde o poznatky nikterak potěšující. Převážně americké studie, ale i jiná literatura či kinematografie ukazují, že výslechy dětí jsou stále nedokonalé a obsahují hrubé nedostatky na straně vyšetřovatelů. Takové chyby vedou v krajních případech k získání nepřesných či falešných informací, které následně mohou zapříčinit, že soud pošle do vězení nevinné lidi.

Fakt, že existují nezávislí výzkumníci z oblasti psychologie nebo práva, kteří mohou mimo oficiální policejní struktury revidovat přepisy výslechů, je částečně uklidňující. To samé však nelze říct o České republice. Kontrolní mechanismy nepochybně u Policie ČR existují, zarážející je však nedostatek nezávislých studií, které by se zaměřovaly na vedení výslechu u dětí a efektivitu používaných technik. Může to být zapříčiněno relativně krátkou pětadvacetiletou existencí české policie. Záměrně nezmiňuji komunistickou Veřejnou bezpečnost, jejíž problematické procesní postupy by zřejmě musely být zkoumány spíše z hlediska politického než psychologického. Nedostatek studií může být zapříčiněn i malou rozlohou nebo prostým nezájmem o podobnou tematiku. Dalším možným vysvětlením může být skutečnost, že jde o oblast citlivou z hlediska etiky výzkumu. Přístup k datům znamená přístup k citlivým údajům dotčených stran, v tomto případě dětí, policistů nebo policie jako takové, a to z hlediska jejich postupů. Stejně tak skutečně závažných případů může existovat zanedbatelné množství. Na druhou stranu se však nepohybujeme pouze v oblasti kriminality, ale je také nutné zaměřovat se na výslechy spojené s rozvodovými řízeními nebo odebráním dětí rodičům.

Ráda bych tedy na následujících stránkách popsala návrh kvalitativního výzkumu, který by sloužil jako sonda do vyšetřovacího procesu s důrazem na výslech. Tento výzkum by byl dále specifický tím, že by sledoval jenom omezenou skupinu vyslýchaných, kterou by byly děti.

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE PROJEKTU

Můj výzkumný návrh sleduje pouze jediný cíl. Klade si otázku, *zda je v České republice během výslechů dětských svědků využíváno sugestivních technik*, v jakém rozsahu a v jaké podobě. Pro účely výzkumu byly vybrány následující **sugestivní techniky**:

- používání uzavřených otázek – zejména vylučovacích a jejich opakování;
- používání návodných otázek;

- používání stereotypních indukcí;
- používání pozitivních nebo negativních následků;
- využívání vrstevnického tlaku;
- navádění ke konfabulacím.

Jak již bylo řečeno, žádné ani vzdáleně podobné výzkumy nejsou v českém prostředí k nalezení. Naopak ve Spojených státech nebo Anglii existuje množství rešerší, které jsou přístupné globálně. To může být způsobeno, jak jsem již psala, velikostí populace nebo množstvím medializovaných kauz, které vyvolaly o téma zvýšený zájem (pro ilustraci: Andrews, Lamb a Lyon, 2015; Klemfuss, Quas a Lyon, 2014; Guadagno, Hughes-Scholes a Powell; 2013).

Ve výzkumu bych se nerada zaměřila na prostý výskyt sugestivních technik, ale ráda bych sledovala i některá *druhotná specifika*. Jednou z otázek je, zda *vyšetřovatelé užívají stále stejné techniky* nebo zda je mění podle věku či pohlaví vyšetřované osoby. Můj zájem by byl dále směřován k odhalení *rozdílů v četnosti užití sugestivních technik v závislosti na věku dětského svědka a na pohlaví dětského svědka*. Dále zda lze vysledovat *zvyšující se tendenci vyslýchajících přistoupit k užití sugestivních technik*, pokud před nimi sedí dítě v roli oběti nebo svědka.

Samotné analýze výsledků bude předcházet seznámení se se spisem a případem. Tím podchytím demografická data, ale také skutečnosti umožňující vyhodnotit informace, které dítě předtím neřeklo, ale vyšetřovatel je vkládá do otázek. To by mohlo vést k celkovému lepšímu zhodnocení postupu vyšetřovatele.

4.2 VÝZKUMNÁ METODA

Jedná se o návrh **kvalitativního výzkumu**. Na začátku tedy nejsou stanoveny hypotézy, které je třeba statisticky testovat. Jde o to, co nejvíce do hloubky prozkoumat určitý definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). **Cílem této studie by bylo porozumění danému jevu** a to vyžaduje vhled nebo orientaci v problému (Disman, 2000). Kvalitativní výzkum mi umožňuje provést počáteční exploraci fenoménu a jeho sledování v přirozeném prostředí (Hendl, 2005). V tomto případě mluvíme o induktivní logice. V sebraných a přepsaných datech pátrám po určitých pravidelnostech, po jejich významu a formuluji předběžné závěry. Výstupem mohou být i nové hypotézy pro další kvantitativní testování (Disman, 2000). Ovšem při interpretování výsledků je důležité

pamatovat na pravidlo, že vznikly na základě kvalitativního výzkumu a platí tak pouze pro daný vzorek a nelze je zobecňovat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Poněvadž půjde o rozbor textových přepisů, jako nejvhodnější metoda pro tuto práci se zdá být obsahová analýza. Předmětem obsahové analýzy „*jsou obsahy komunikace předávané jako text či obraz*“ (Dvořáková, 2010, s. 96). Účel pro použití obsahové analýzy je zjištění charakteristik komunikace. Díky tomu lze získat odpověď na otázku, jaké výrazové prostředky vyšetřovatel používá (Ferjenčík, 2000). Jedná se o **analýzu kvalitativní**, kdy jde zejména o vyhledávání a pojmenovávání určitých sekvencí v datech.

4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Vzhledem k cílům výzkumu bude úkolem získat vzorek, který je tvořen **vyslýchajícími z různých částí republiky**. Výzkum tak nebude ochuzen o periferní oblasti České republiky, kde mohou probíhat výslechy tzv. na koleně s nedostatečně proškolenými vyslýchajícími a zastaralými metodikami. Protože se jedná o kvalitativní výzkum je různorodý vzorek žádoucí z hlediska výsledování rozdílů a zajímavostí, na které by pak mohl kvantitativní výzkum navazovat.

Nutnou podmínkou je, že v roli vyslýchaných v rámci trestního řízení byly děti, tedy **dívky a chlapci ve věku 3 – 15 let**, a to buď coby svědci nebo oběti. Ty bych si rozdělila podle klasické periodizace, snahou bude získat opět co nejpestřejší vzorek jak z hlediska věku, tak pohlaví. Je nutné podotknout, že tento zmíněný dětský věk tvoří pouze orientační rámec.

Předpokládaný počet vyslýchajících by se pohyboval okolo 10. Je tím tedy míněno 10 **různých** vyslýchajících. Od těch bych poté ráda získala alespoň tři různé výslechy s různě starými dětmi. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, výslechy dětí probíhají nejčastěji ve speciálních výslechových místnostech. Na základě posledních dostupných dat se lze domnívat, že jejich počet se dnes bude pohybovat okolo 50 místností na celou Českou republiku. Pokud na každou místnost spadá alespoň jeden odborník, pak se mi výzkumný vzorek 10 respondentů zdá dostatečný.

4.4 METODY SBĚRU DAT

Při výzkumu budou analyzovány již existující forenzní výslechy dětských svědků. Mým úkolem bude tyto rozhovory získat.

Ráda bych tedy vždy oslovila vrchního policejního psychologa daného pracoviště, kterého bych seznámila s cílem výzkumu a navrhla potenciální spolupráci. Jelikož je mým cílem získat vzorek co nejpestřejší, oslovila bych následující pracoviště²:

- Krajské ředitelství policie hlavního města Prahy (1)
- Krajské ředitelství policie Středočeského kraje (5)
- Krajské ředitelství policie Jihočeského kraje (1)
- Krajské ředitelství policie Plzeňského kraje (2)
- Krajské ředitelství policie Karlovarského kraje (1)
- Krajské ředitelství policie Ústeckého kraje (6)
- Krajské ředitelství policie Libereckého kraje (3)
- Krajské ředitelství policie Královehradeckého kraje (6)
- Krajské ředitelství policie Pardubického kraje (2)
- Krajské ředitelství policie Vysočina (5)
- Krajské ředitelství policie Jihomoravského kraje (6)
- Krajské ředitelství policie Zlínského kraje (2)
- Krajské ředitelství policie Olomouckého kraje (3)
- Krajské ředitelství policie Moravskoslezského kraje (5)

V některých případech probíhají výslechy i v krizových centrech či jiných podobných pracovištích, takže s tím je také nutné počítat.

Poznatky a výsledky získané na základě výzkumu samozřejmě teoreticky poskytnu konkrétním lidem, kteří by mi pomohli získat kýžené materiály. To považuji za jednu z hlavních motivací k potenciální spolupráci.

Je taktéž důležité si uvědomit, že se pracuje s citlivými informacemi, a proto je nutné dbát zvýšené obezřetnosti jak při manipulaci s dokumenty, tak při jejich zpracování.

Jelikož půjde o audio či videozáznamy, bude potřebné vypracovat doslovnou transkripci. Tento proces umožňuje převést mluvený projev do písemné podoby. Já využiji převod do literárního opisu, který zachovává dialekt pomocí normální abecedy (Hendl, 2005). Takový

² Číslo v závorce označuje počet speciálních výslechových místností. Stav k roku 2014 podle <http://www.mvcr.cz/soubor/seznam-specialnich-vyslechovych-mistnosti-pdf.aspx>.

přepis je výhodný, jelikož v případech, kdy bych se při opakované analýze a interpretaci dat musela k údajům vracet, nemusím již poslouchat celé záznamy znovu.

4.5 ANALÝZA DAT

Rozhovory v textové podobě si přenesu do programu **Atlas.ti**. Jedná se o softwarový program, který je speciálně vyvinut pro kvalitativní analýzu velkého množství textových dat. Uživateli je poskytnutá celá řada funkcí. Ty jsou navrženy tak, aby podstatně zjednodušily uživateli práci a zpřehledňovaly analyzovanou část. Přesto program Atlas.ti zastává pouze roli nástroje, veškerá analýza stále závisí na pracovníkovi. Na oficiálních webových stránkách je možné si tento software stáhnout zdarma, avšak s několika limity a na omezenou dobu. Současně web nabízí absolvovat školení („webinars“), kde jsou účastníci seznámeni s programem, jeho funkcemi a práci v něm. Tyto semináře zajišťuje Atlas.ti a The International Institute for Qualitative Methodology.

Analyzovat data začnu **otevřeným kódováním**. Jedná se o operace, kdy je text „*rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přiřazena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty potom výzkumník dále pracuje*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211). Text si rozdělím podle mnou předem vytvořených kódů.

- **Kategorie „uzavřené otázky“**. Do této kategorie spadají otázky, na které je možné odpovědět pouze Ano/Ne a dále vylučovací otázky.
- **Kategorie „návodné otázky“**. Jedná se o takový druh otázek, které dítě navádí mluvit o tématech dříve nezmíněných („Když na tebe tatínek sahal, jak ses cítila?“ – dítě předtím nezmínilo sahání) nebo odpovědí na otázku nepřímo potvrzují některou z částí („Když pán kradl to auto, byl u toho nervózní?“ – dítě předtím nepotvrdilo, že pán ukradl auto).
- **Kategorie „stereotypní indukce“**. Vyslýchající dítěti předkládá zejména negativní vlastnosti obviněného.
- **Kategorie „pozitivní nebo negativní následky“**. Pozitivní následky představují pochvaly především o vlastnostech, které vyslýchající nemůže znát, odměny, dary nebo uznání. Negativní následky jsou naopak tresty, kritiky nebo výroky, které mají upozornit na nesprávnou či nekompletní výpověď dítěte.
- **Kategorie „vrstevnický tlak“**. Vyslýchající zmiňuje výpověď od jiného spolužáka nebo kamaráda a nepřímo dítěti naznačuje, že to chce slyšet i od něj.

- **Kategorie „konfabulace“.** Pokud dítě neví odpověď, vyslýchající ho navádí, aby si danou situaci pouze představilo a popsalo ji.

Tímto ale seznam kategorií není uzavřen. Počítám s variantou, že během samotné analýzy ještě mohu nalézt dosud neobjevené techniky, které by mohly být zajímavé pro další zkoumání.

Přestože by bylo možné provádět otevřené kódování metodou tužka-papír, Atlas.ti umožní data zpracovat přehledněji. Jelikož jsem si na začátku vypsala jevy, které mě zajímají, kódování by probíhalo funkcí „Code by List“, kdy vytvořený zásobník kódů přiřazuje jednotlivým slovům, větám či úryvkům.

Pro určení reliability kvalitativního výzkumu se jako nejvhodnější jeví *shoda posuzovatelů* – tedy míra, s jakou dva různí výzkumníci posoudí jev stejně. Poskytla bych tedy určitou část přepisu jednoho výsledku (cca 5%) jinému výzkumníkovi, který by se pokusil provést kódování podle kategorií, a poté by se porovnala shoda mezi námi.

Na konci mi tento program sám spočítá celkový počet výskytů daného kódu a mohu tak odhalit četnost výskytu sugestivních technik. Program taktéž umožňuje zpětně vytvořit přehled konkrétních podob technik a s nimi dále v rámci jedné skupiny pracovat, například je řadit podle intenzity jejich sugestivního potenciálu, rozdílů z hlediska věku či pohlaví, atp. Díky těmto souhrnným výsledkům pak mohu vytvořit konečnou zprávu.

4.6 DISKUZE

Tento výzkum je inspirován podobnými studiemi v zahraničí. V těch se ukazuje jako největší problém výběr otázek. Například analýza pocházející z Kanady upozornila, že vyšetřovatelé používali mnohem častěji uzavřené, vylučovací a návodné otázky než otevřené výzvy (Luther, Snook, Barron a Lamb, 2014). Podobná zjištění získali i v americkém výzkumu, kde sice porovnávali obhájce a žalobce, ale sugestivní otázky se zde vyskytly a to častěji u obhájců obviněného (Andrews, Lamb a Lyon, 2015).

Po získání materiálů a provedení analýzy, bych tedy měla mít k dispozici **souhrn poznatků, které by mi prozradily, do jaké míry se v českém prostředí během forenzních výsledků užívají sugestivní techniky.** Cílem je vysledovat, jaké techniky se vyskytují častěji, zda jsou individuálně vázané na osobu vyšetřovatele či zda spíše na věk vyslýchané osoby. Dále do jaké míry jsou vyšetřovatelé flexibilní z hlediska použití těchto technik, zda používají vždy

stejně techniky nebo zda je odlišují podle věku či pohlaví vyšetřované osoby. Bude zajímavé prozkoumat, zda se v českém prostředí podobáme vyšetřovatelům například z Nového Zélandu, kde z podobné analýzy zjistili, že vyšetřovatelé se obvykle drželi svého zaběhnutého stylu vyslýchání a neuzpůsobovali jej podle věku svědka či oběti (Wolfman, Brown a Jose, 2016).

Zajímavé by mohlo být i objevení nových technik. Tento výzkum může také **poodhalit některé alternativní formy sugestivních formulací**, které jsou typické pro české prostředí. Sugestivní techniky jsou ve většině případů záležitostí verbálního vyjadřování a některé z jejich druhů a příkladů, které jsem uvedla v teoretické části, byly zaznamenány výzkumníky v anglosaském prostředí. Domnívám se, že i jediná autentická věta z českého výsledku, která by byla citována v dalších studiích, bude pro českého čtenáře několikanásobně přínosnější než regionální specifické formulace Američanů.

Účinnost sugestivních technik spočívá v tom, že jsou jednoduchým a účelným řešením. Přesto nelze brát za samozřejmé, že každá sugestivní technika bude úspěšná nebo že i výslech bez sugestivních technik bude dokonalý. Pokud pro tuto analýzu získám pouze přepisy daných výslechů nebo zvukové záznamy, nebude možné dostatečně zohlednit jiné faktory, které mohou intervenovat. Otevřená otázka, která se v přepisu jeví jako neškodná, mohla být v praxi podkreslena agresivní nebo nátlakovou intonací. Takový tón řeči poté může značit nepříjemnou atmosféru, která během výsledku panovala a která na dítě měla jistě negativní vliv. Jak jsem se již zmiňovala v teoretické části, vhodnost prostředí se také silně odráží na samotném výsledku. Takovou skutečnost avšak nelze ze záznamů zohlednit. Dalšími možnými intervenujícími proměnnými mohou být špatně navázaný vztah mezi oběma stranami, nevhodně přizpůsobené verbální vyjadřování a další.

Samotné kódování je záležitost silně subjektivní. Někomu se může daná věta zdát jako velmi sugestivní a její škodlivost vysoká, zatímco jinému bude připadat v pořádku. Přestože myslím na reliabilitu výzkumu a navrhuji shodu posuzovatelů, i přesto se veškerá data do kategorií přiřazují na základě vlastního dojmu.

Jako největší **úskalí** vnímám možnost **dostat se ke konkrétním materiálům**. Jak jsem již psala, jde o citlivé informace, se kterými musí být nakládáno obezřetně, a proto je možné, že se zájemci o takové materiály ve většině případů setkávají s odmítnutím. Může to být přirozená reakce policistů, kteří se obávají o bezpečnost. V některých případech si mohou být vyšetřovatelé vědomi svých chyb a nechtějí, aby na ně bylo poukazováno. Potom raději odkáží na vyšetřovatele, který je znám svou šikovností a nelze tak objevit chyby. Popřípadě poskytnout

pouze takové výsledky z případů, které byly mnohem jednoznačnější a proto snadněji vyšetřované. Z těchto důvodů může výzkumník obdržet jen takové materiály, které vyzní pozitivně. Tak či onak si myslím, že pouze profesionální přístup a soustavný zájem o oboustrannou spolupráci, mohou vést k vytvoření vzájemné důvěry a úspěšnému získání materiálů.

Při kvalitativním výzkumu je možné shromažďovat co nejrozmanitější vzorek, na kterém se pozorují například rozdíly mezi jednotlivci nebo jiné zajímavé zvláštnosti. Výběr respondentů pro tuto studii by byl nenáhodný kritériální. Na to je důležité pamatovat při sepisování závěrů. Jelikož se **nejedná o reprezentativní vzorek**, výsledky získané z této studie budou platit pouze pro zkoumané osoby a nelze je zobecňovat na všechny české vyšetřovatele. Specifičnost výzkumného vzorku dále přináší **rizika nepřesného přepisu**. Zejména u výsledků předškolních dětí je třeba se připravit na možné nepochopení některým slovům, výrazům či větám. Výzkumník by měl být obrněn trpělivostí a v případě, že narazí na tyto problémy, snažit se je řešit co nejefektivněji, ale zároveň nezhodnotit data neúplným či nekorektním opisem.

Dalším systematickým zkoumáním by bylo možné eventuálně nejenom zjistit, jak významně se sugestivní techniky vyskytují, ale také zda nějakým způsobem proměňují vyznění rozhovoru, zda mají vliv na chování dětí nebo zda existují konkrétní situace, kdy se vyšetřovatelé uchylují k sugesci a kdy od ní upouštějí.

Kvalitativní výzkum tvoří **východiska pro formulování nových hypotéz**. Na základě výsledků, které by mohla tato studie přinést, lze očekávat možné odhalení nových směrů pro navazující kvantitativní zkoumání. Například mnou formulované specifické výzkumné otázky mají potenciál poodkrýt tendence vyslychajících využívat sugestivní techniky u různých skupin dětských svědků a to pak statistickými metodami dále zkoumat.

Byla bych nesmírně ráda, kdyby byly výsledky výzkumu uspokojivé. Jsem však skeptická a nemyslím si, že by Česká republika výrazně vybočovala z forenzního průměru. Předpokládám tedy, že se sugestivní techniky v konečném výsledku vyskytnou, a moji prací by mělo být, abych na ně **upozornila, vysvětlila jejich slabiny a varovala před jejich užíváním**. Sugestivní techniky jsou kazy na forenzních výsledcích, které objektivně vedou k chybným úsudkům. Byla bych však nerada, pokud by výsledky výzkumu a obecné závěry byly přínosné pouze pro pracovníky policejních složek nebo policejní psychology. Domnívám se, že patří celé společnosti, konkrétně potom lidem, kteří jsou do trestního řízení zapojeni, ať jde o rodiče nebo obviněné, kteří si chtějí být jistí, že během procesu nedošlo k markantním pochybením.

Závěr

V této své práci jsem se zaměřila na specifika výslechu dětských svědků. Na začátku jsem se pokusila popsat výslech jako takový a představit čtenářům některé výslechové metody, které se používají zejména v zahraničí.

První kapitola byla též věnována přípravě výslechu. Upozornila jsem na důležitost výběru vhodného prostředí a nastolení příjemné atmosféry při samotném výslechu. Na základě zmíněných výzkumů jsem upozornila na nutnost osvětlit dětským svědkům fungování právního systému a práv jejich samotných. Dále jsem s použitím zejména přehledových studií zaměřila na vyjadřovací schopnosti dětí. Pokusila jsem se nastínit, co jsou děti schopné popsat o události, které byly svědkem a v čem naopak tápou. Snažila jsem se čtenářům přiblížit motivaci ke lhaní u dětí, a jak mohou tyto poznatky pomoci ve forenzní praxi. Kapitola o sugestibilitě přináší ucelené poznatky o tomto fenoménu a to zejména o technikách, které *biased interviewers* používají. Hlavním cílem této poslední kapitoly je upozornit na rizika, která používání těchto verbálních či neverbálních signálů přináší.

V empirické části představuji návrh kvalitativní studie, která má za cíl přinést do našeho českého prostředí dosud pro veřejnost neobjevené poznatky. Ze získaných forenzních výslechů, kde roli svědka či oběti zaujímal dítě, bych ráda získala informace, zda čeští vyslýchající používají některé z uvedených sugestivních technik. Tento výzkum by mohl být přínosný pro školitele, kteří by získaly představu o tom, do jaké míry je nutné vyšetřovatele upozorňovat na tuto problematiku. Pokud by se ukázaly určité tendence vyslýchajících využívat sugestivní techniky spíše u jistého dětského věku, pohlaví nebo role, byly by takové poznatky podkladem hypotéz pro návazné kvantitativní zkoumání.

Seznam použité literatury

Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on interviewing victims and witnesses, and guidance on using special measures. (2011). Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on interviewing victims and witnesses, and guidance on using special measures [Online]. Retrieved April 18, 2016, from https://www.cps.gov.uk/publications/docs/best_evidence_in_criminal_proceedings.pdf

Almerigogna, J., Ost, J., Akehurst, L., & Fluck, M. (2008). How interviewers' nonverbal behaviors can affect children's perceptions and suggestibility. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 100(1), 17-39.

Andrews, S. J., Lamb, M. E., & Lyon, T. D. (2015). Question Types, Responsiveness and Self-contradictions when Prosecutors and Defense Attorneys Question Alleged Victims of Child Sexual Abuse. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 253-261.

Boat, B. W., & Everson, M. D. (1988). Interviewing Young Children with Anatomical Dolls. *Child Welfare*, 67(4), 337-352.

Bruck, M., & Ceci, S. J. (2002). Reliability and Suggestibility of Children's Statements. In D. H. Schetky & E. P. Benedek, *Principles and practice of child and adolescent forensic psychiatry* (1st ed., pp. 137-147). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

Bruck, M., & Ceci, S. J. (2013). Expert testimony in a child sex abuse case: Translating memory development research. *Memory*, 21(5), 556-565.

Bruck, M., Ceci, S. J., & Francoeur, E. (2000). Children's Use of Anatomically Detailed Dolls to Report Genital Touching in a Medical Examination: Developmental and Gender Comparisons. *Journal Of Experimental Psychology: Applied*, 6(1), 74-83.

Bruck, M., Ceci, S. J., & Principe, G. F. (2006). The Child and the Law. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology: Child Psychology in Practice* (Volume Four, pp. 776-816). Hoboken, N.J.: John Wiley.

Bruck, M., Ceci, S. J., Francoeur, E., & Renick, A. (1995). Anatomically Detailed Dolls Do Not Facilitate Preschoolers' Reports of a Pediatric Examination Involving Genital Touching. *Journal Of Experimental Psychology: Applied*, 1(2), 95-109.

- Buratti, S., MacLeod, S., & Allwood, C. M. (2014). The effects of question format and co-witness peer discussion on the confidence accuracy of children's testimonies. *Social Influence*, 9(3), 189-205.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the Child Witness: A Historical Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 113(3), 403-439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the Child Witness: A Historical Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 113(3), 403-439.
- Ceci, S. J., Huffman, M. L. C., Smith, E., & Loftus, E. F. (1994). Repeatedly Thinking about a Non-event: Source Misattributions among Preschoolers. *Consciousness And Cognition*, 3, 388-407.
- Ceci, S. J., Loftus, E. F., Leichtman, M. D., & Bruck, M. (1994). The possible role of source misattributions in the creation of false beliefs among preschoolers. *The International Journal Of Clinical And Experimental Hypnosis*, 42(4), 304-320.
- Cordón, I. M., Saetermoe, C. L., & Goodman, G. S. (2005). Facilitating children's accurate responses: conversational rules and interview style. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 249-266.
- Čírtková, L. (2000). Policejní psychologie (Vyd. 3., v nakl. Portál 1.). Praha: Portál.
- Davies G. M., Westcott H. L., G. M. D. , H. L. W. (1999). Interviewing child witnesses under the Memorandum of good practice a research review. London: Home Office, Policing and Reducing Crime Unit, Research, Development and Statistics Directorate.
- Dickinson, J. J., Brubacher, S. P., & Poole, D. A. (2015). Children's performance on ground rules questions: Implications for forensic interviewing. *Law And Human Behavior*, 39(1), 87-97.
- Disman, M. (2000). Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele (3. vyd.). Praha: Karolinum.
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebszin*, 6(2), 95-99.

Earhart, B., La Rooy, D. J., Brubacher, S. P., & Lamb, M. E. (2014). An Examination of “Don't Know” Responses in Forensic Interviews with Children. *Behavioral Sciences And The Law*, 32(6), 746-761.

Ellis, L. M., Powell, M. B., Thomson, D. M., & Jones, C. (2003). Do Simple “Groundrules” Reduce Preschoolers' Suggestibility About Experienced and Nonexperienced Events? *Psychiatry, Psychology And Law*, 10(2), 334-345.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši (Vyd. 1.). Praha: Portál.

FORENSIC INTERVIEWING PROTOCOL. (2011). FORENSIC INTERVIEWING PROTOCOL [Online]. Retrieved April 18, 2016, from http://www.michigan.gov/documents/dhs/DHS-PUB-0779_211637_7.pdf

Garven, S., Wood, J. M., Malpass, R. S., & Shaw, J. S. (1998). More Than Suggestion: The Effect of Interviewing Techniques From the McMartin Preschool Case. *Journal Of Applied Psychology*, 83(3), 347-359.

Gillernová, I., & Boukalová, H. (2006). Vybrané kapitoly z kriminalistické psychologie (1. vyd.). Praha: Karolinum.

Goldstein, M. L. (2016). Handbook of Child Custody (1.st ed.). Switzerland: Springer.

Guadagno, B. L., Hughes-Scholes, C. H., & Powell, M. B. (2013). What themes trigger investigative interviewers to ask specific questions when interviewing children? *International Journal Of Police Science*, 15(1), 51-60.

Gudjonsson, G. H. (2003). The psychology of interrogations and confessions: a handbook. Hoboken, New Jersey: Wiley.

Gudjonsson, G. H., & Clark, N. K. (1986). Suggestibility and police interrogation: A social psychological model. *Social Behaviour*, 1, 83-104.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace (Vyd. 1.). Praha: Portál.

Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Orbach, Y., Katz, C., & Horowitz, D. (2012). The Development of Communicative and Narrative Skills Among Preschoolers: Lessons From Forensic Interviews About Child Abuse. *Child Development*, 83(2), 611-622.

- Hlavka, H. R., Olinger, S. D., & Lashley, J. L. (2010). The Use of Anatomical Dolls as a Demonstration Aid in Child Sexual Abuse Interviews: A Study of Forensic Interviewers' Perceptions. *Journal Of Child Sexual Abuse*, 19(5), 519-553.
- Kask, K., & Bull, R. (2009). FROM PERSON DESCRIPTIONS TO INTERVIEWING METHODS: WHAT CAN BE DONE TO IMPROVE CHILD WITNESSES' TESTIMONIES? *Trames. Journal Of The Humanities And Social Sciences*, 13(2), 95-108.
- Klemfuss, J. Z., Quas, J. A., & Lyon, T. D. (2014). Attorneys' Questions and Children's Productivity in Child Sexual Abuse Criminal Trials. *Applied Cognitive Psychology*, 28(5), 780-788.
- Kožušníková, T. (2014). *Psychologické aspekty sugestibility v kontextu vyšetřování trestné činnosti* (Diplomová práce). Praha.
- Lamb, M. E. (2008). Tell me what happened: structured investigative interviews of child victims and witnesses. Chichester: Wiley.
- Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1995). The Effects of Stereotypes and Suggestions on Preschoolers' Reports. *Developmental Psychology*, 31(4), 568-578.
- Loftus, E. F. (2004). Memories of Things Unseen. *Current Directions In Psychological Science*, 13(4), 145-147.
- Luther, K., Snook, B., Barron, T., & Lamb, M. E. (2015). Child Interviewing Practices in Canada: A Box Score from Field Observations. *Journal Of Police And Criminal Psychology*, 30(3), 204-212.
- Lyon, T. D., Malloy, L. C., Quas, J. A., & Talwar, V. A. (2008). Coaching, Truth Induction, and Young Maltreated Children's False Allegations and False Denials. *Child Development*, 79(4), 914-929.
- Marchant, R. (2013). How Young Is Too Young? The Evidence of Children Under Five in the English Criminal Justice System. *Child Abuse Review*, 22(6), 432-445.
- Nathanson, R., & Saywitz, K. J. (2003). The Effects of the Courtroom Context on Children's Memory and Anxiety. *The Journal Of Psychiatry & Law*, (31), 67-98.
- Nesbitt, M., & Markham, R. (1999). Improving Young Children's Accuracy of Recall for an Eyewitness Event. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 20(3), 449-459.

- Perry, N. W., McAuliff, B. D., Tam, P., Claycomb, L., Dostal, C., & Flanagan, C. (1995). When Lawyers Question Children: Is Justice Served? *Law And Human Behavior*, 19(6), 609-628.
- Pipe, M. -E., & Wilson, J. C. (1994). Cues and Secrets: Influences on Children's Event Reports. *Developmental Psychology*, 30(4), 515-525.
- Polak, A., & Harris, P. L. (1999). Deception by Young Children Following Noncompliance. *Developmental Psychology*, 35(2), 561-568.
- Poole, D. A., & Bruck, M. (2012). Divining testimony? The impact of interviewing props on children's reports of touching. *Developmental Review*, 32(3), 165-180.
- Poole, D. A., & White, L. T. (1991). Effects of Question Repetition on the Eyewitness Testimony of Children and Adults. *Developmental Psychology*, 27(6), 975-986.
- Popliger, M., Talwar, V., & Crossman, A. (2011). Predictors of children's prosocial lie-telling: Motivation, socialization variables, and moral understanding. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 110(3), 373-392.
- Powers, P. A., Andriks, J. L., & Loftus, E. F. (1979). Eyewitness Accounts of Females and Males. *Journal Of Applied Psychology*, 64(3), 339-347.
- Price, H. L., & Connolly, D. A. (2013). Suggestibility effects persist after one year in children who experienced a single or repeated event. *Journal Of Applied Research In Memory And Cognition*, 2(2), 89-94.
- Principe, G. F., & Schindewolf, E. (2012). Natural conversations as a source of false memories in children: Implications for the testimony of young witnesses. *Developmental Review*, 32(3), 205-223.
- Quas, J. A., Wallin, A. R., Horwitz, B., Davis, E., & Lyon, T. D. (2009). Maltreated children's understanding of and emotional reactions to dependency court involvement. *Behavioral Sciences And The Law*, 27(1), 97-117.
- Rocha, E. M., Marche, T. A., & Briere, J. L. (2013). The effect of forced-choice questions on children's suggestibility: A comparison of multiple-choice and yes/no questions. *Canadian Journal Of Behavioural Science/revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 45(1), 1-11.

Russell, A. (2008). Out of the woods: A case for using anatomical diagrams in forensic interviews. *Update*, 21(1), 2-6.

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, E., & Moan, S. F. (1991). Children's Memories of a Physical Examination Involving Genital Touch: Implications for Reports of Child Sexual Abuse. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 59(5), 682-691.

Saywitz, K., & Camparo, L. (1998). Interviewing Child Witnesses: A Developmental Perspective. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 825-843.

Saywitz, K., Camparo, L. B., & Romanoff, A. (2010). Interviewing children in custody cases: Implications of research and policy for practice. *Behavioral Sciences And The Law*, 28, 542-562.

Saywitz, K., Jaenicke, C., & Camparo, L. (1990). Children's Knowledge of Legal Terminology. *Law And Human Behavior*, 14(6), 523-535.

Spurný, J. (2003). Psychologie výslechu (Vyd. 1.). Praha: Portál.

Stolzenberg, S., & Pezdek, K. (2012). Interviewing child witnesses: The effect of forced confabulation on event memory. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 114(1), 77-88.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2.). Praha: Portál.

Talwar, V., & Crossman, A. M. (2012). Children's lies and their detection: Implications for child witness testimony. *Developmental Review*, 32(4), 337-359.

Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.

Talwar, V., & Lee, K. (2011). A Punitive Environment Fosters Children's Dishonesty: A Natural Experiment. *Child Development*, 82(6), 1751-1758.

Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804-810.

Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's Lie-Telling to Conceal a Parent's Transgression: Legal Implications. *Law And Human Behavior*, 28(4), 411-435.

Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's Lie-Telling to Conceal a Parent's Transgression: Legal Implications. *Law And Human Behavior*, 28(4), 411-435.

Thierry, K. L., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Pipe, M. -E. (2005). Developmental Differences in the Function and Use of Anatomical Dolls During Interviews With Alleged Sexual Abuse Victims. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 73(6), 1125-1134.

Walker, A. G. (1999). Handbook on questioning children: a linguistic perspective (2nd ed.). Washington, D.C.: ABA Center on Children and the Law.

Williams, S. M., Kirmayer, M., Simon, T., & Talwar, V. (2013). Children's Antisocial and Prosocial Lies to Familiar and Unfamiliar Adults. *Infant And Child Development*, 22(4), 430-438.

Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The Nature and Effects of Young Children's Lies. *Social Development*, 12(1), 21-45.

Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The Nature and Effects of Young Children's Lies. *Social Development*, 12(1), 21-45.

Wolfman, M., Brown, D., & Jose, P. (2016). Talking past each other: Interviewer and child verbal exchanges in forensic interviews. *Law And Human Behavior*, 40(2), 107-117.

Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád)

